REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received Oct. 1894
Accessions No. 56652 Class No.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg

und von demselben fortgeführt bis 1866; fortgesetzt von **Wichard Lange** von 1867 bis 1884, von **Richard Köhler** von 1885 bis 1887;

nunmehr herausgegeben

von

Dr. Friedrich Bartels,

Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera.

---

65. Jahrgang, 1891.

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1891.

L31
R5
v.106

56652

Druck von Aug. Weisbrod, Frankfurt a. M.

RELSE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Inhalt des Jahrgangs 1891.

a. Abhandlungen.

Seite.

I. Bartels, Dr., Wo stehen wir? 1
II. Polack, Fr., Der Religionsunterricht in der Erziehungsschule 10
III. Greßler, Hauptlehrer, Bildung und Sprache 25
IV. Wilhelm, Ad., Zur Auswahl litterarischer Unterrichtsstoffe 32
V. Heinemann, Dr. Joh., Ciceros Schrift von den menschlichen Pflichten 50
VI. Bei den Kindern der Allerärmsten 65
VII. Lammers, Mathilde, Ketzereien über den neusprachlichen Unterricht 81
VIII. Lehmann, Dr. O., Über Erziehung im achtzehnten Jahrhundert 97
IX. Heinemann, Dr. Joh., Ciceros Schrift von den menschlichen Pflichten (Schluß) 114
X. Köhler, Rich., Der „Verein für Massenverbreitung guter Schriften“ und die deutschen Lehrer 123
XI. Wilhelm, Ad., Zur Auswahl litterarischer Unterrichtsstoffe (Schluß) 141
XII. Greßler, Bildung und Sprache 155
XIII Lammers, Mathilde, Ketzereien über den neusprachlichen Unterricht 161
XIV. Haupt, Otto Dr. phil., Berthold von Regensburg, seine Volkstümlichkeit und seine Gedanken über Kindererziehung . 193
XV. Wallemann, H. F., Über sprachliche Bildung 206
XVI. Friesicke, Fr., Rektor, Wie muß der Geschichtsunterricht beschaffen sein, wenn er den Forderungen der Königlichen Regierung zu Potsdam vom 3. März 1890 genügen soll? . 217
XVII. Partenheimer, N., Über die Pflege der Phantasie in der Volksschule 242
XVIII. Stöckle, Prof. J., Ein Stündchen bei der Großmutter. Edda-Plaudereien 262
XIX. Greßler, Bildung und Sprache. (Schluß) 274
XX. von Sallwürk, E., Dr., Talleyrands Nationalerziehung. Eine Säkularerinnerung 289
XXI. Tetzner, Franz Dr., Pädagogische Fragen bei den Minnesängern 303
XXII. Wallemann, H. F., Über sprachliche Bildung (Schluß) . 312
XXIII. Haupt, Otto Dr. phil., Berthold von Regensburg, seine Volkstümlichkeit und seine Gedanken über Kindererziehung (Schluß) 327
XXIV. Köhler, Richard, Die Entwickelungspädagogik und der Religionsunterricht 385
XXV. Partenheimer, N., Über die Pflege der Phantasie in der Volksschule (Schluß) 398
XXVI. Pfeifer, Wilhelm, Wie ist der deutsche Unterricht in der Bürgerschule (Mittelschule vom 15. Oktober 1872) zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will? 423
XXVII. Stöckle, Prof. J., Ein Stündchen bei der Großmutter. Edda-Plaudereien (Fortsetzung) 434

Digitized by Google

XXVIII. Ritter, Dr. R., Matheſius K.: Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Zugleich ein Beitrag zur Kritik der Zillerſchen Konzentrationsidee 451
XXIX. Kreyenberg, Gotthold Dr., Die Pädagogik in der Körnerſchen Familie 481
XXX. Bartels, Dr., Die hauswirtſchaftliche Ausbildung der Mädchen 501
XXXI. Köhler, Richard, Die Entwickelungspädagogik und der Religionsunterricht (Schluß) 526
XXXII. Pfeifer Wilhelm, Wie iſt der deutſche Unterricht in der Bürgerſchule (Mittelſchule vom 15. Okt. 1872) zu erteilen, wenn er ſeiner Aufgabe gerecht werden will? (Schluß) 541
XXXIII. Nover, J. Dr., Die Tierſage 552

b. Pädagogiſche Rundſchau.

Heft II. Bartels, Dr., Die Schulkonferenz in Berlin und „die nationale“ Schule 171
„ IV. Die 29. Allgemeine Deutſche Lehrerverſammlung in Mannheim 350
„ V. Rundſchau 462

c. Mancherlei.

Heft I. Totenſchau des Jahres 1890 71
„ II. „ „ „ „ (Schluß) 168

d. Rezenſionen.

Heft I. Autoren: Alb. Fricke, Dr. Georg Credner, Joh. Heinr. Kurtz, G. F. Baunack, L. Neſemann und A. Wolter, L. und W. Schomberg, Fr. E. Schäfer, Prof. A. J. Löffler, C. E. Eiben, Dr. Paul Woſſidlo, Dr. J. Heuſſi, Dr. K. Sumpf, A. Sprockhoff, S. Schilling, Otto Ule, Fr. Polack, H. Reling und J. Bohnhorſt, A. Krebs, Seidel, A. Fricke, Dr. H. Zwick, Ch. Wächter, Dr. K. A. Schmid, Dr. Karl Schmidt, J. Böhm. Heft II. Autoren: A. Pinloche. — Sammlung franzöſiſcher und engliſcher Schriftſteller. Herausgegeben von Benecke. — E. Martig. Heft III. Autoren: A. Dieſterweg, W. Oſtermann, Fr. Dittes, M. Killmann, L. Strümpell, K. Kromann, J. D. Manzer, Rüeſli, A. Sach, Edm. Meyer, W. Pütz, Ferd. Leutz, Jul. Müller. Heft IV. Autoren: W. Buchner, J. Goldſchmidt, Karl Kappes, M. Bach, Friedr. Erk, Wilh. Greef, Ludw. Bund, A. v. Schweiger-Lerchenfeld, Ludw. Eberhard, Eliſabeth, Rein, Fraas, Bender, Lyon, Theod. Seemann, H. Chriſtenſen, Otto Kämmel, Ed. Benecke. Heft V. Autoren: Profeſſor Strümpel, A. Ohlert, Dr. C. Endemann, L. Erhardt, Dr. O. Schröder, Dr. E. Zeller, Dr. O. Willmann, Dr. H. Schiller, Dr. E. Lange, F. Hartmann, Dr. H. Keferſtein, H. Käfer, Schur, Die Kaiſerliche Rede und die deutſche Schule der Zukunft, Ein Wort zur Schulreform von einem Philologen aus den Reichslanden, O. Perthes, C. Rohl. Heft VI. Autoren: Oberſchulrat Dr. E. v. Sallwürk, Oberſchulrat Dr. H. Schiller, J. Böhm, Dr. B. Rogge, F. Hoffmeyer und W. Hering, Dr. K. Sumpf, Dr. W. Krumme, C. Otto und H. Dieſener, Dr. H. Rimpler, Fr. Junge, R. Wäber, Pauſt, J. Baumann, K. H. Quietmeyer, Joh. Max Hinterwaldner.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Wo stehen wir?

Unser gesamtes deutsches Schulwesen hat augenblicklich eine Krisis durchzumachen, von der sich nicht ohne Weiteres sagen läßt, ob sie eine schwerere oder leichtere ist. „Das Kaiserwort über die Umgestaltung des Unterrichts in unseren Kadettenhäusern" (vom 13. Februar d. J.) — schreibt Professor Vogel — „hat eingeschlagen wie ein Blitz, die von allen verrotteten, leider aber herrschenden Anschauungen schwangere Luft gereinigt und die Hoffnung der Schulreformfreunde neu belebt". Ja, in dem verflossenen Jahre ist unendlich viel über Erziehung, mehr noch über Unterricht geschrieben worden. Ein Kampf ist im Anzuge, eine Entscheidungsschlacht soll geschlagen werden, die nach Güßfeldt[1] „unserer Nation für lange ihren Stempel aufdrücken wird; eine Schlacht, welche in ihren bleibenden Folgen weiter greifen wird, als der soziale Parteikampf, weil bei ihr das Wohl aller Parteien zur Entscheidung kommt". — Immer lauter erschallt in unseren Tagen der Ruf nach Umgestaltung unseres Schulwesens, und schon tritt man mit positiven Reformvorschlägen hervor. In der That, auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts sind Umwälzungen geplant, wie sie wohl größer und umfangreicher in der Geschichte des Erziehungswesens nicht vorgekommen sind. — Reform — Umänderung des Schulwesens — Neuschule, Einheitsschule — Überbürdung der Schüler mit Lernstoff, — Lösung der sozialen Frage durch die Schule, — Berechtigungen, Handfertigkeitsschulen, Haushaltungsschulen, Kochschulen und Kochkurse, — Schulsparkassen, Schulsynoden, — Fachaufsicht, — Reformen und Umgestaltung

[1] Die Erziehung der deutschen Jugend. Von Paul Güßfeldt. 2. Aufl. Berlin, Verlag von Gebrüder Paetel. 1890.

der einzelnen Unterrichtsdisziplinen, — Einfügung neuer Unterrichtsdisziplinen, — Bureaukratismus auf schulischem Gebiet, das sind die Schlagwörter unserer Tage. Nach Berlin soll am 4. Dezember d. J. eine Enquete zur Beratung über Schulreform einberufen werden. Bereits sucht man im voraus Stimmung dafür zu machen. In Leitartikeln, Feuilletons und Broschüren machen sich Anhänger und Gegner der Schulreform Luft.

Ja, die Fluten und die Wogen dieser Bewegungen, die bedrohen sowohl die höheren, wie die einfache Volksschule. Noch vor 25 Jahren wurde beinahe einstimmig unser klassisches Gymnasium als die wundervollste Schöpfung des spezifisch deutschen Geistes, als die vorzüglichste Pflegestätte idealen Sinnes und ernsten wissenschaftlichen Strebens gepriesen, — heute muß es sich Vorwürfe gefallen lassen, die so ziemlich gerade das Gegenteil von dem enthalten, was damals zu seinem Lobe gesagt wurde. Ja man kann sagen, heute ist die ganze Existenz des Gymnasiums in Frage gestellt.

Der Unterrichts-Minister von Frankreich sagt: „Nach der Überzeugung des Auslandes, wie nach unserer eigenen Überzeugung kann es nämlich keinem Zweifel mehr unterliegen, daß der klassische Unterricht in unseren Tagen eine schwere Krise durchschreitet. Er hat allerdings noch immer seine pietätsvollen Anhänger, welche den geringsten Angriff auf das offizielle Dogma als eine Gefahr, ja fast als ein öffentliches Ärgernis betrachten; andererseits aber zählt er auch sehr entschiedene Gegner, denen vor allem die Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft am Herzen liegen und die, da ihnen unser Unterrichtsprogramm zu wenig praktisch erscheint, den Sturz des Bestehenden voraussehen und vielleicht gar herbeisehnen. Ich gehöre nicht zu Denjenigen, welche glauben, daß in Fragen des Unterrichtes gewaltsame Umwälzungen von Nutzen sind; aber ebensowenig halte ich es für klug, die Kundgebungen der öffentlichen Meinung gering zu schätzen und sich aus Parteirücksichten jeder Veränderung zu verschließen".

Also der Ruf nach Reform unseres Gymnasiums, — und damit die Reform aller höheren Schulen ist offene Thatsache, — diese Bewegung hat auch ihren Einfluß auf unsere Volksschule.

Niemals ist unser Schulwesen und zwar nicht nur das höhere Schulwesen, sondern auch die Volksschule in ähnlicher Weise zum Gegenstand der öffentlichen Besprechung gemacht worden, wie im Laufe des letzten Jahres. Broschüren und Streitschriften regneten förmlich vom Himmel herab, Reden über Reden wurden gehalten, Vereine über Vereine gegründet, — Reformzeitschriften wuchsen wie Pilze aus der Erde, die Tagespresse überschwemmte uns mit unzähligen Aufsätzen, die Hunderte von möglichen und unmöglichen Vorschlägen und ebensoviele Angriffe und Anklagen enthielten.

Unsere deutschen Schulbehörden brachten diesen Bestrebungen nur eine platonische Liebe entgegen, — sie verhielten sich und verhalten sich noch heute diesen Anstürmen gegenüber sehr kühl.

Ihnen gilt das Wort des bekannten Geschichtsprofessors Dr. Leo, dieser schon längst schlummernde Löwe von Halle soll einst seinen Studenten das Wort zugerufen haben: „Lassen Sie sich niemals von Majoritäten imponiren! Die Minoritäten haben in der Regel recht, denn die klugen Leute sind rar".

Der Minister Dr. von Goßler erklärte noch vor einem Jahre (6. März 1889) im Laufe der letzten Jahre seien nicht weniger als 344 Reformvorschläge an ihn gelangt und im Ministerio eingehend geprüft worden. Er wies auf die Kraftproben hin, denen unser Volk in der letzten Kriegsperiode sich habe unterziehen müssen, und aus den Leistungen schloß er auf ein Maß von Energie, welches doch nur durch gesunde und kräftige Erziehung erklärt werden könne. Diese sei vorhanden, und darin liege ein Schatz, den sich das deutsche Volk erworben habe, und an dem er ohne dringende Not nicht rütteln möchte.

Unter dem Beifall des Hauses schloß er mit den Worten: „Es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig ohne die sichersten und reichsten Erfahrungen an den festesten Grundlagen rütteln wollte, auf welchem unser Schulwesen erwachsen ist".

Dieser Grundsatz, daß die Schule in ihrer Entwicklung konservativ sein müsse, ist berechtigt. Keine Veränderung darf in ihrer Verfassung Platz greifen, deren Zweckmäßigkeit nicht durch gründliche Erwägung festgestellt ist, Wünschen und Strebungen

der Zeit darf sie nur zögernd nachgeben; nie darf die maßgebenden Kreise der Vorwurf treffen, eine Modelaune mit einer unabweisbaren Notwendigkeit verwechselt zu haben. Aber jener berechtigte Konservatismus, jenes zähe Festhalten am bewährten Alten dem unerprobten Neuen gegenüber, darf nicht zur völligen Erstarrung ausarten. Die Worte des ersten deutschen Ministers haben die Gemüter nicht beruhigt, den Kampf um die Schulreform nicht gemäßigt, noch vertagt.

So tobt der Kampf auf der ganzen Linie weiter, und zwar in einer Weise die an Subjektivität nichts zu wünschen übrig läßt, während die Objektivität zur Seltenheit geworden ist.

Durch diesen Kampf um die Reformen der Schulen muß aber die Schule selbst an Achtung, an erziehlichem Einfluß verlieren.

Wir können nicht in Abrede stellen, daß die sozialen und wirtschaftlichen Gefahren, welche unserem Volke aus der Vermehrung des sogenannten gelehrten Proletariats und der immer weiter um sich greifenden Halbbildung erwachsen, zu einer Reform unseres Schulwesens drängen.

Es kann sich aber bei einer Reform um einen radikalen Bruch mit der Entwickelung, welche unser höheres Schulwesen gewonnen hat, nicht handeln, sondern um eine den pädagogischen, sozialen, wirtschaftlichen und ästhetischen Bedürfnissen der Zeit entsprechenden Reform. Die sogenannte klassische Bildung genügt heute nicht mehr den vielseitig gesteigerten Anforderungen des modernen Kulturlebens.

Fr. Hugo Göring sagt sehr treffend: „Wie unser ganzes Geistesleben unter der tausendjährigen Herrschaft des römischen Geistes gestanden hat, so war auch der öffentliche Unterricht der Jugend von fremdem Willen beeinflußt. Die Frist der Entfremdung deutscher Jugend vom deutschen Wesen hilft jeder abkürzen, der in die heutige Bewegung für Schulreform eintritt. Die Arbeit an der Erziehungsschule, der Aufbau einer Einheitsschule, der Kampf um die Realschule und die Versuche einer Gymnasialreform müssen als wertvolle Hebel zur Entfernung unechter Bestandteile im Schulwesen gelten, bis der Boden zum Bau einer vaterländischen Schule gesichert ist".

Die Reformbedürftigkeit unseres höheren Schulwesens wird

heute von Niemandem mehr bestritten, nur über die Frage, wie diese Reform anzufassen sei, gehen die Ansichten noch weit, ja sehr weit aus einander.

Die Reformbewegung um die Reformbestrebungen der höheren Schulen verfolgen wir heute nicht weiter, — unsere Aufgabe soll es sein — den Blick und das Auge auf die Volksschule zu richten. Wenn wir hier die Reformbewegung mit klarem Blick verfolgen, so fällt es uns zuerst auf, — daß die Reformer unseres Schulwesens fast sämtlich außerhalb der Schule stehen, — und zwar wiederum nicht nur die Reformer des höheren, sondern auch des niederen Schulwesens. — Nicht Lehrer, nicht Erzieher, nicht Fachmänner, — sondern Laien aus allen Berufskreisen, Gesellschaften und Vereinen, teils religiösen, teils wirtschaftlichen Charakters, einflußreiche politische Persönlichkeiten waren es, die im verflossenen Jahre der Volksschule und ihren Lehrern neue Aufgaben stellten und mit Erziehung und Unterricht in den seitherigen Grenzen und auf der seitherigen Basis nicht mehr zufrieden waren. — Kamen die Ärzte zusammen, sofort wurde im verflossenen Jahre auch die Schule in den Kreis ihrer Beratungen gezogen, — kamen die Bautechniker, die Innungsmeister zu gemeinsamer Arbeit zusammen, so wurde über die schlechte Vorbildung der Lehrlinge, — über den Widerwillen ein Handwerk zu erlernen, geklagt. Wer wurde für die Schäden des wirtschaftlichen Lebens zur Verantwortung gezogen? **„die Volksschule"**.

Täglich wurden der Schule neue und immer weitergehende Aufgaben gestellt, die Kirche verlangt von der Schule regere Beteiligung an ihren großen Lebensaufgaben, der Staat dagegen fordert, daß sie unter die Massen Einsicht für seine Gesetze und Ordnungen verbreite und gegen die staatsgefährlichen Bestrebungen einen Damm bilde, die politische Gemeinde endlich braucht erwerbsfähige, regsame Glieder und schreibt ihr Volkswirtschaftslehre, Buchführung, Haushaltungskunde und Handfertigkeitsunterricht auf den schon übervollen Stundenplan. Ja, es ist leider schon so weit gekommen, „daß man förmlich darauf sinnt, welche Unterrichtsfächer sich wohl noch der Schule zur Beachtung empfehlen lassen — und ist der Gedanke erst geboren, dann wollen gar viele Patenstelle an ihn vertreten! Arme Volksschule!" —

Daß ſich Schule und Lehrer dabei wohl befänden, kann man nicht ſagen, niemand kann zwei Herren dienen, geſchweige denn dreien. So kommt es, daß eigentlich niemand mit der Schule, wie ſie jetzt iſt, recht zufrieden iſt.

Jeder hält ſich für berechtigt, über Erziehung und Unterricht zu reden, man möchte in der That oft nach ihrer berufsmäßigen Legitimation fragen.

Dr. Güßfeld ſagt: Es ſoll vor allem niemand auftreten und ſagen: „Das Recht über Jugenderziehung zu reden und zu ſprechen, ſtehe nur bei denen, welche berufsmäßig damit zu thun haben, das Recht ſteht bei Allen, die viel erlebt haben; die Erziehung iſt ein Stück des Lebens, und das Leben gehört allen".

So lange ein mit Bildung und reicher Lebenserfahrung ausgeſtatteter Mann ſich über allgemeine Grundſätze der Erziehung ausſpricht, ſo lange werden wir ihm eben ſo gern und mit demſelben Nutzen zuhören, wie einem geiſtvollen Profeſſor der Geſchichte über Kaiſer Wilhelm I. als König und Feldherrn. Wenn er aber dazu übergeht, Vorſchläge zur Reform unſeres geſamten Schulweſens zu entwickeln, dann fragen wir ihn allerdings nach ſeiner berufsmäßigen Legitimation, wie denjenigen, der uns nachweiſen will, daß des Kaiſers Heerführung 1870 nach dieſer oder jener Richtung hin Beſſeres hätte leiſten müſſen.

Faſſe ich meine Darlegung zuſammen:

Jedes Lebeweſen, jeder gebildete Menſch, — Mann und Frau erheben in unſerer Zeit ihre Stimme und verlangen über Erziehung, Schule, Unterricht mitreden zu dürfen. — So erfreulich dieſe allgemeine Teilnahme an den großen Unterrichts- und Erziehungsfragen anzuerkennen iſt, ſo liegt doch darin die große Gefahr, — daß die Entwicklung des Schulweſens aus Unkenntnis der Maſſe des Volkes auf falſche Bahnen geleitet wird. — Der Ruf alſo nach einer Reform unſeres Schulweſens iſt im Steigen begriffen, und daß dieſer Ruf von allen Seiten, von allen Parteien fort und fort wiederholt wird, beweiſt, daß wir es hier mit einer elementaren Bewegung zu thun haben, wie ſie im geiſtigen Leben der Völker durch wirklich vorhandene Bedürfniſſe hervorgerufen zu werden pflegen.

Ich halte es für höchst bedenklich alle und jede Forderung zurückzuweisen, oder vor dem Versuche einer Lösung zurückzuschrecken, — aber gefährlich wäre, die Lösung der Reformbestrebungen zu übereilen.

Das Bedenkliche, diese Forderung einfach zurückweisen zu wollen, ihre Berechtigung zu leugnen, sie einfach als ein Erzeugnis, als eine Mache der Presse und einzelner Agitatoren zu bezeichnen, — liegt nach meinem Dafürhalten darin, daß dadurch die Schule in der Gunst der öffentlichen Meinung sehr verliert.

Die Angriffe hören nicht auf, — man tadelt die Unterrichtspläne, — man klagt über Überbürdung der Jugend, man spricht von falschen Zielen, von Abwegen, — man macht die Schule für alle Schäden der Gegenwart verantwortlich. Man möchte fragen: „Wohin sind wir gekommen? Wo stehen wir?"

Das Ziel soll für alle Schulen sein: „Weniger Kenntnisse, mehr Bildung!" „Für die Leistungsfähigkeit eines jeden Menschen sind notwendig: Gesundheit, physische Kraft und Geschicklichkeit, ein reines Gemüt und ein humaner Sinn, Charakterfestigkeit und Pflichtgefühl und ein gewisses (?) Maß von Kenntnissen". Die gesundheitliche und körperliche Ausbildung der Schüler muß den Vortritt vor der geistigen Schwester haben; denn ohne sie ist menschliches Glück nicht denkbar. Alles läßt sich nachholen; die zerrüttete Gesundheit, die gebrochene Kraft kehren nicht zurück".

„Die Ausbildung der Handfertigkeit" alle Kinder finden Freude daran und der Nutzen ist nicht unbedeutend. Es sollten daher eine Anzahl von Werkstätten (doch an jeder Schule) errichtet werden, wo je nach Lust, die einen als Buchbinder, die andern als Schlosser, Drechsler — hantieren. Sie lernen mit Werkzeug umgehen und können sich im späteren Leben manche Verlegenheit ersparen". (So schreibt Süßfeld). Dr. Hugo Göring schreibt in seiner sehr zum Studium zu empfehlenden Schrift: Die neue deutsche Schule". Leipzig, Verlag von R. Voigtländer. „Die Schule muß dafür sorgen, daß der heranwachsende Mensch und Staatsbürger zur gleichmäßigen Ausbildung seiner Körperkräfte, zur vollen Entfaltung seiner sittlichen Triebe durch Gewöhnung an richtiges Handeln nach festen Grundsätzen und der Erkenntnis unserer heutigen Geistesarbeit gelange und man

das als Ideal verehre, was keine Berührung mit dem späteren Leben zerstören kann".

Dr. Göring tritt mit beredten Worten für Turnen, Jugendspiele, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, für den Unterricht in Handfertigkeiten, für den Garten- und Feldbau ein.

Haben beide Autoren auch nur die höheren Schulen im Auge, so hat der eifrigste Förderer des Knabenhandfertigkeitsunterrichts, Herr von Schenkendorff, bereits einen Schritt weiter gethan; derselbe will für diesen Unterricht die Volksschule, die Landschule, erobern.

Auf dem letzten Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit zu Straßburg stellte Herr von Schenkendorff den Antrag: „Daß die Landschule nächst der allgemeinen Bildung, die an sich unverändert bleiben müsse, auch die Neigung der heranwachsenden ländlichen Jugend für den landwirtschaftlichen Beruf direkt wecken und dieselbe durch einen den ländlichen Verhältnissen angepaßten Arbeitsunterricht geschickter für die Ausübung seiner Thätigkeit machen müsse".

Er begründete seine Forderung in folgenden Sätzen:

Durch den Handarbeitsunterricht in der Landschule wird

1. die Neigung der heranwachsenden ländlichen Jugend für den landwirtschaftlichen Beruf geweckt, die Liebe zur Heimat wird lebendig und ein allgemeines Interesse für den landwirtschaftlichen Betrieb geschaffen.

2. Die Befähigung zur Ausbildung der landwirtschaftlichen Arbeit wird gestärkt, indem der Landmann auch zu praktischen, körperlichen Arbeiten erzogen und seine Geschicklichkeit zur Handhabung der landwirtschaftlichen Geräte gehoben wird.

3. Als Nebenerfolg ergiebt sich aus dieser die landwirtschaftlichen Verhältnisse berücksichtigenden Erziehung größere Unabhängigkeit von fremder Hilfe, Entwöhnung von Zeitvergeudung, Beschäftigung in Haus und Hof, besonders während der ungünstigen Witterungszeit und im Winter größere Fesselung an das Haus und dadurch indirekt eine Bekämpfung des übermäßigen Wirtshausbesuches, sowie Begünstigung des Familienlebens, direkt und indirekt Verbesserung der landwirtschaftlichen Verhältnisse der ländlichen Arbeiter und endlich allgemeine

Hebung der Widerstandskraft der landwirtschaftlichen Bevölkerung in ihrem wirtschaftlichen Kampfe.

Er empfiehlt hierauf mit Rücksicht auf diese Erfolge und mit Rücksicht auf die immer wachsende Unzufriedenheit der ländlichen Kreise, welche die Sozialdemokratie sich bereits als Agitationsfeld ausersehen habe, die bereits oben angeführten Thesen anzunehmen.

Noch heller und ernster ertönt in den letzten Monaten der Ruf nach sozialer Reform. Weite Kreise sind an der Arbeit, das soziale Elend zu mildern. Fast alle deutsche Lehrerversammlungen und Lehrervereine haben sich in ernster und eingehender Weise mit der Frage beschäftigt: „Was kann die Schule zur Lösung der sozialen Frage beitragen?" — Die Schule hält es für ihre heilige Pflicht, auf der gesunden Grundlage der Gottesfurcht und echter Frömmigkeit ein Geschlecht heranzuziehen, das hinreichende Widerstandskraft besitzt, den Gefahren der Verführung zu widerstehen. Wie bisher wird auch die Volksschule als wichliger Faktor des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens die Schüler mit idealer Gesinnung, sittlichem Pflichtgefühl, zeitgemäßem Wissen ausstatten. Die Schule hält es für ihre Pflicht, Liebe und Treue zu Kaiser, Fürst und Reich, echte Nächstenliebe in die Herzen der Kinder zu pflanzen. Die Schule bedarf aber zum durchgreifenden Wirken in erster Linie einer gründlichen Bildung. Das Präparandenwesen muß aufhören; — der Lehrer bedarf ferner einer würdigen Stellung, eines genügenden Auskommens, einer fachmännischen Aufsicht. Der Lehrer soll seine ganze Kraft der Schule widmen, darum muß er befreit werden von den niederen Küsterdiensten. Wenn die Behörden sich entschließen, diese gerechten Forderungen dem Lehrstande zu erfüllen, dann wird auch der Lehrermangel aufhören. Der Lehrermangel birgt aber für unser deutsches Volk die größten Gefahren, er hemmt Schul- und Volksbildung, er trägt zum sozialen und sittlichen Rückgange unseres Volkes bei.

Wo stehen wir? Wann werden diese Forderungen erfüllt? Fast sollte man verzagen, — unsere Zeit ist eine schul- und lehrerfeindliche. Die Angriffe gegen den Berliner Lehrertag in der Presse, in Vereinen, ja selbst von Lehrern waren so boshafter Natur, die Beschuldigungen so unbegründet und über-

trieben, so gemein, daß wir diesen Herren nicht antworten wollen[1]. Wir wollen aber gern anerkennen, daß die Zahl der Männer, die für den Lehrerstand eintreten, in dem verflossenen Jahre sich bedeutend vermehrt hat; man ist in maßgebenden Kreisen bereit, den ungeheuren Einfluß anzuerkennen, welchen der Lehrerstand auf das Volk durch seine Arbeit ausübt. Man will mitarbeiten an der Hebung der Schule durch Besserstellung der Lehrer.

Wir aber rufen unsern Lesern das Wort Diesterwegs zu: Wollt ihr Lehrer aus dieser Prüfungszeit mit Ehren heraustreten, so bewahrt euch auch in dem neuen Jahre das **„Lehrerbewußtsein!"**

Arbeite in deinem Amte mit aller Treue, mit aller Kraft, sei stets deinen Schülern ein Muster der Pünktlichkeit und Ordnung, arbeite fort und fort an deiner eigenen Weiterbildung, halte dich fern von allem politischen Parteitreiben; ein Lehrer, der im politischen Leben ein Fanatiker ist, reibt seine besten Kräfte vor der Zeit auf, muß untreu in der Arbeit der Schule werden.

Es muß Frühling werden, es muß die Zeit kommen, die dem Lehrer gewährt, was ihm nach göttlichem und menschlichem Recht gebührt, damit er endlich in seinem Amte die Zufriedenheit finden kann, welche die unumgängliche Vorbedingung zur freudigen Hingabe an seinen Beruf und zur thätigen Arbeit in demselben ist. Dr. Bartels.

II.

Der Religionsunterricht in der Erziehungsschule.

Von

Kreis-Schulinspektor Fr. Polack.

1. Seine Notwendigkeit. „Religion ist Leben in Gott und Frömmigkeit ist That in Gott." Der Mensch muß ein Höheres in sich tragen, als die Stunde bringt und die Stunde

[1] Wir verweisen hier auf die Schrift: Der Achte Deutsche Lehrertag und seine Gegner. Von J. Tewo; Leipzig, Julius Klinkhardt.

raubt, ein Göttliches und Ewiges, das im Wirbel der Ereigniſſe ihm das Gleichgewicht erhält und das wirre Drängen und Treiben innen und außen von erhöhtem Standpunkte beherrſchen lehrt.

Ohne den Idealismus des Herzens, ohne Gottesgemeinſchaft, würde unſer Geſchlecht verkrüppeln, in Weltluſt und roher Sinnlichkeit untergehen. Durch den Religionsunterricht wollen wir das junge Geſchlecht vor dem Verſinken in eitles Welttreiben und vor innerer Öde und Leere ſchützen.

Nach Wahrheit ſtreben und Liebe üben, das iſt die Aufgabe des Lebens, Arbeit und Liebe alſo ſein beſter Inhalt. Das göttliche Ideal der Wahrheit und Liebe iſt uns ſichtbar, menſchlich faßbar nahe getreten in Chriſto, „wo Gott und die Menſchheit in Einem vereinet," um uns aus dem Strudel der Eitelkeiten in ſeine reine Höhe zu retten. Das innere Einsſein mit ihm „macht uns rein von allen Sünden", giebt Kraft zu rechtem Thun und Lieben und iſt die Bürgſchaft des Herzensfriedens und Lebensglückes. „Nur Gott kann immerfort beſeſſen werden als gleiches Eigentum in jeder Bruſt." (Leopold Schefer.) „Die Liebe zu Gott muß eine ſtarke Leidenſchaft in uns werden, wenn wir durch ſie innere und äußere Verſuchungen beſiegen wollen." (Jung Stilling.)

So lange die menſchliche Seele eine Sehnſucht nach ihrer Urheimat ſpürt; ſo lange ſie über dem Staube und der Unruhe dieſes Lebens ein Vaterherz und einen Friedenshafen ſucht; ſo lange dem Menſchen ein tieferes Herzensbedürfnis, eine ideale Auffaſſung der Lebensaufgabe, ein Ahnen und Verſtehen der Weisheit, die von oben ſtammt, als göttliches Erbteil bleibt: ſo lange wird auch Religion im Dienſte der Menſchenerziehung gelehrt werden müſſen.

„Wär' nicht das Auge ſonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken.
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?" (Goethe.)

Die Form des religiöſen Unterrichtes kann ſich mit dem Ebben und Fluten der menſchheitlichen Entwicklung ändern, denn nichts Irdiſches iſt ſtandfeſt in dieſer Welt des Wandels, dem Weſen nach muß und wird er bleiben, denn er befriedigt ein

anerschaffenes Seelenbedürfnis und entwickelt eine der edelsten Anlagen des Menschen. Ohne ihn würde die Schule nicht mehr den ganzen Menschen bilden, sondern eine wesentliche Seite seines Wesens brach liegen lassen. „Die erziehende Schule darf nie und nie den Ausbau der religiösen Vorstellungswelt in andere Hände gelangen lassen.“ (Scheibert.)

2. Seine erziehliche Bedeutung. Der Religionsunterricht soll dem Ringen nach Wahrheit und Liebe die gefesselten Flügel lösen, „damit nicht sterb' in Erdenart, was uns als Himmelserbteil ward“. Er soll durch Selbst- und Gottes-Erkenntnis den Antrieb zu einer in Wahrheit und Liebe geheiligten Gesinnung geben und „den ganzen Erdenwandel mit dem Morgenglanze der Ewigkeit anhauchen.“ Er soll das Denken klären, — „manch' Herz traut nur dem Kopfe,“ — das Herz erwärmen, — „die Liebe ist das Band der Vollkommenheit“, — den Willen heiligen — „die Grundlage aller seelischen Erscheinungen ist der Wille“, — und so den ganzen Menschen bilden.

Unterricht ist Wissens-, Erziehung ist Wesensmitteilung. Erziehlich ist der Unterricht, wenn er nicht bloß Wissensstoffe in den Köpfen aufspeichert, sondern dem ganzen Wesen und Willen die Richtung, dem Charakter das Gepräge giebt.

Ob er die höchste Aufgabe erfüllt, hängt von dem Bildungsgehalte der Lehrstoffe und von dem Lehrer ab, der als Lernvermittler dem Stoffe Leben oder Tod geben kann. Das Erziehliche haftet also zunächst am Erzieher, und damit hat er Teil an dem göttlichen Geschäfte des Odemeinhauchens. Der Gegenstand wird am erziehlichsten wirken, bei dem das Lehrerherz die wärmste innere Beteiligung zeigt und dem gleichsam ein Stück inneres Leben anhaftet.

Kein Gegenstand ist nun zu dieser erziehlichen Wirkung geeigneter als der Religionsunterricht, weil der rechte Religionslehrer sein eigenes Herzensleben aus dem innersten Heiligtume in die Kinderherzen überströmen läßt.

Die Religion ist vorwiegend eine Angelegenheit des Herzens. Spricht im Religionsunterrichte die eigene warme Überzeugung und eine herzliche Liebe, dann trägt der Unterricht wahrhaft

göttliche Weihe. Fehlt aber die innere Überzeugung und das warme Leben des Herzens, dann ist das Wort machtlos und tot. Die Persönlichkeit des Lehrers ist im Religionsunterrichte der beredteste Ausleger und die überzeugendste Begründung. „Der große Newton, der bei Nennung des göttlichen Namens sein Haupt entblößte, würde ohne viel Worte ein guter Religionslehrer gewesen sein." (Jean Paul.) „Keine Wirkung ist zu hoffen, wenn man Andachtsübungen denjenigen Lehrern überläßt, in denen die Andacht selber keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion ein Ernst ist, der eine Freudigkeit hat, auch in andern religiöses Leben zu wecken, wird imstande sein, diese Übungen zu leiten" (Schleiermacher).

Der reiche erziehliche Gehalt des Religionsunterrichtes liegt ferner darin, daß seine Stoffe selber Erziehungsgeschichte sind, welche in besonderen und allgemeinen Zügen die geistige Entwicklung von Personen und Völkern zeigen. Nur das Verwandte läßt sich einverleiben und vermag zu nähren. Was die Menschheit erzogen hat, das muß nach seelischen Gesetzen auch die höchste Nähr- und Erziehungskraft für das Einzelwesen haben. „Die Offenbarung ist für die Menschheit dasselbe, was die Erziehung für den Einzelnen ist." (Lessing.) „Was die Liebe geschaffen im Raume der Welt und der Zeit, das ist der Schauplatz der Offenbarung des Göttlichen. Da lernt sich inneres Einssein mit sich selbst, mit den Menschen, mit der Natur und mit Gott." Die Bibel ist die vorzüglichste Quelle der religiösen Unterweisung, weil sie das göttliche Erziehungsbuch der Menschheit ist.

3. Arten des Religionsunterrichts. Ein Schlag- und Erkennungswort der Parteien unserer Tage ist der „konfessionslose Religionsunterricht". Was meint man damit? Manche verstehen darunter Wegfall des Religionsunterrichtes in der Schule überhaupt. Eine solche Schule wäre nicht konfessionslos, sondern ganz religionslos. Bei der erziehlichen Bedeutung dieses Gegenstandes würde das eine unheilbare Schädigung der Schule als Erziehungsanstalt sein.

Andere verstehen unter der konfessionslosen Schule die Simultanschule. Diese nimmt zwar Kinder aller Bekenntnisse auf, sorgt aber auch für den besonderen Religionsunterricht

der einzelnen kirchlichen Gruppen. Ihr religiöser Unterricht ist also nicht konfessionslos.

Eine dritte Partei, voran Dr. Dittes in Wien, versteht unter konfessionslosem Religionsunterrichte einen allgemeinen Religionsunterricht an der Hand der Bibel allein nach erziehlichen Rücksichten, der das Gemeinsame aller Bekenntnisse aufnimmt und erziehlich verwertet, alles Trennende und Entzweiende aber ausschließt. Würde man sich wirklich über einen lehrbaren Ausdruck dieser gemeinsamen religiösen Grundsätze und Stoffe einigen, so wäre das ein neues Bekenntnis. Es giebt also überhaupt keinen konfessionslosen Religionsunterricht, wie es keine Religion ohne Überzeugung und Herzensanteilnahme giebt. Der Gegensatz liegt für die Schule nicht in „konfessionell oder konfessionslos", sondern in „pädagogisch oder dogmatisch".

Das Bekenntnis ist der Ausdruck des religiösen Innenlebens. Wie ist das kirchliche Bekenntnis entstanden? Das eine ewige Licht des Christentums zeigt in seinen Bekennern bei vielfacher Strahlenbrechung doch im Grunde gleiche Wirkungen. Es ist also gleichzeitig persönlich und allgemein. Das liegt in der geistigen Verfassung des Menschen. Bei aller eigenartigen Verschiedenheit findet sich doch bei allen eine gleiche seelische Veranlagung mit gleichen Bedürfnissen und gleichen Mitteln der Befriedigung. Die Anlagen sind nicht dem Wesen, sondern nur dem Grade nach verschieden. Das geistige Werden des Einzelnen kann darum als ein vereinfachter und abgekürzter Prozeß des Werdens der Gesamtheit angesehen werden. Beider Ziele, beider Kämpfe, beider Entwicklungen sind im ganzen dieselben. Die Kampf- und Lebensergebnisse einer Gesamtheit müssen darum auch die Kampf- und Lebensgesetze des Einzelnen sein. Auf religiösem Gebiete nennen wir die abgeklärten Ergebnisse einer geistigen Gährung, das Schlußglied einer längeren Entwicklungskette, das Bekenntnis.

Die alte Kirche gewann es in dem apostolischen, die evangelische Kirche in dem augsburgischen Bekenntnis. Beide Bekenntnisse bilden den Abschluß einer langen, tiefgehenden Gärungs- und Bildungsgeschichte und den Zusammenschluß vieler Einzelbedürfnisse unter einem gemeingiltigen Lehrausdruck.

Die Bekenntnisschriften sind Gefäße, in denen die geistigen Errungenschaften unserer Väter auf uns vererbt werden. Damals wie heute gipfelt jedes religiöse Bewußtsein im Bekenntnis. „Wes das Herz voll ist, gehet der Mund über." Ist's das kirchliche Bekenntnis nicht, so ist's ein persönliches. Die Berechtigung des letzteren kann nicht immer abgeleugnet, seine Richtigkeit und Allgemeingiltigkeit muß aber wegen seiner Vereinzelung bezweifelt werden.

Das Sektentum wurzelt in ausgeprägten Sonderbedürfnissen einzelner Seelen, also in einer nicht harmonischen Verfassung der geistigen Anlagen und Kräfte und in einem daraus entspringenden Ausbau einzelner Lehren.

Das kirchliche Bekenntnis spricht die Grundstellung einer Gesamtheit zu den Heilswahrheiten der Religion aus, ohne damit die eigenartigen Bedürfnisse seiner Anhänger verneinen oder ihre persönliche Veranlagung einengen, ja auslöschen zu wollen. In dem einen Farbenbilde ist Raum für alle farbigen Haupt- und Nebenlinien. Das Bekenntnis ist das schützende Gesetz der Gesamtheit gegen die Halt- und Schrankenlosigkeit, ja Willkür Einzelner.

Das Bekenntnis ist nicht gleichbedeutend mit Dogmenzwang, der alle Gedanken, Meinungen und Neigungen in ein enges Kleid zwingen und jeder Kraftbethätigung die Wegrichtung vorschreiben will.

Nun sagt man: „Das Bekenntnis aus der Apostel- oder Reformationszeit trägt doch zu viel Bodenerde aus alter Zeit an sich, als daß es dem fortentwickelten Bewußtsein und dem Kulturstande unserer Zeit entspräche. Wir beanspruchen für unsere Zeit dasselbe Recht, das unsere Väter für ihre Zeit mit Erfolg in Anspruch nahmen!"

Ist wohlgeredet! Ehe aber nicht in unserer Zeit des Kampfes und der Gärung das Gemeindebewußtsein einen gemeingiltigen, versöhnenden Ausdruck in einem neuen Bekenntnis gefunden, hat der Einzelne kein Recht, das alte kirchliche Bekenntis wegzuräumen. Es gehört zu den ersten und heiligsten Pflichten, daß sich der Einzelne unter die Gesamtpflicht beugt.

Der allgemeine Religionsunterricht will den Bekenntniszwang beseitigen, den Parteihader stillen und eine gemeinsame

ſittliche Grundlage für alle Kinder unſeres Volkes gewinnen. Darum zieht er der religiöſen Unterweiſung alle konfeſſionellen Beſonderheiten aus und bildet aus den gemeinſamen religiöſen Vorſtellungen und ſittlichen Vorſchriften aller Bekenntniſſe — ein neues Bekenntnis, eine neue Partei!

In Frankreich iſt das Kunſtſtück ſoweit gelungen. Der religiöſe Unterricht der Schule beſteht nur noch aus gemeingiltigen Moralvorſchriften. Die erziehliche Wirkung muß abgewartet werden.

Welche Mißſtände und Mängel würden untrennbar mit einem ſolchen allgemeinen Religionsunterrichte verbunden ſein?

a) Von unſeren religiöſen Unterrichtsſtoffen würden wenig übrig bleiben, da die Anſichten über Wert und Unwert polweit auseinandergehen und jeder Stoff gewiß einen Angreifer finden würde.

b) Eine Verkündigung des unbeſchränkten Einzelrechtes würde zwiſchen Freigeiſterei und Schwärmerei eine lange Stufenleiter von Sekten, lauter Einzelkonfeſſionen, ſchaffen.

c) Ein Begnügen des Religionslehrers mit allgemeinen Umriſſen und ſittlichen Grundſätzen, ein Verzicht auf das Beſondere und Perſönliche, wie es ſich z. B. im evangeliſchen Kirchenliede ſo ergreifend ſchön ausſpricht, würde die Begeiſterung und damit die erziehliche Wirkung des Religionsunterrichtes lähmen.

Wir haben mutig die Rechte des eigenen Herzens zu vertreten, aber auch demütig den Eigenwillen unter das Geſetz der Geſamtheit zu beugen. Für beides, die Glaubensthat und den Glaubensgehorſam, giebt das kirchliche Bekenntnis Raum und Gelegenheit.

Nicht ſo die Dogmatik! Sie fordert bedingungsloſe Unterwerfung des Geiſtes unter den Buchſtaben der wiſſenſchaftlichen Lehrſätze. Sie enthält in beſtimmten Formeln das wiſſenſchaftliche Denkergebnis eines geſchichtlichen Entwicklungsprozeſſes. Für den Mann der Wiſſenſchaft ſind dieſe Denkergebniſſe in feſten Formen von hohem Werte. Aber das Kind wie der ſchlichtfromme Menſch will nicht Begriffe, ſondern Thatſachen, nicht Lehren, ſondern Leben. Die dogmatiſchen Formeln, von ihrer geſchichtlichen Grundlage abgelöſt, ſind dem Kinde unver-

ſtändlich und für ſeine Bildung wertlos. Will man ſie ihm beibringen, ſo werden ſie ihm um Kopf und Herz fliegen wie die Raben um den Kyffhäuſer, aber — der Kaiſer ſchläft weiter! Nicht Lehrſätze, ſondern Leben iſt das Chriſtentum. Seine geſchichtliche, ſeeliſche und ſittliche Bedeutung muß darum in der Schule immer oben an ſtehen.

Die Dogmenritter treiben meiſt auf eine Verſchärfung der kirchlichen Gegenſätze los. Sie betonen mit allem Nachdruck die Unterſcheidungslehren, ſetzen die Gegner herab und ſchüren Geringſchätzung, ja Haß gegen Andersgläubige. Das widerſtreitet dem Geiſte des Chriſtentums wie dem einer geſunden Erziehung.

Die Dienſtmagd des dogmatiſchen Religionsunterrichtes iſt die Memorier-Methode. Sie begnügt ſich mit gedächtnismäßiger Aneignung der Heilsthatſachen und Lehrſtücke. „Nur recht viel!“ heißt ihre Loſung. Die freie Thätigkeit des Geiſtes und Herzens erdrückt ſie unter Bergen unverſtandener Stoffe. Ein ſo erworbener Lernbeſitz gleicht den vergrabenen Schätzen des Geizhalſes. Er iſt für die Erziehung zur Selbſtändigkeit und zur Freiheit eines geheiligten Willens wertlos, ja ſchädlich. Was nicht in die Welt der kindlichen Vorſtellungen und des kindlichen Empfinders reicht, was dem Kinde nicht anſchaulich, verſtändlich, anziehend und lieb gemacht werden kann, das wird ſeinem Weſen immer fremd und für ſeine Bildung unfruchtbar bleiben. Eine innere Teilnahme an den religiöſen Stoffen wird aber nicht geweckt und unterhalten durch ein kritiſches Zerfaſern, durch ein katechetiſches Verzetteln oder gefühlsſeliges Überbrühen mit ſchönen Worten, ſondern durch eine wahrhaft erziehliche Behandlung. Dieſe fordert, daß der Lehrer die kindliche Natur in ihren geheimſten Regungen, Neigungen und Bedürfniſſen belauſchen und verſtehen lernt, daß er des Kindes Sprache als hauptſächlichſtes Mittel zum Hineinſteigen in die kindliche Seele ſtudiert, daß er eine ſorgliche Stoffauswahl nach der kindlichen Neigung und Faſſungskraft trifft, daß er durch eigene warme Herzensteilnahme den Leitungsdraht in die kindliche Seele legt und daß es ihm nicht um Anhäufung von Gedächtniswerk, ſondern vornehmlich um harmoniſche Entfaltung aller Seelenkräfte zu thun iſt.

4. Verhältnis der einzelnen Zweige. Ursprünglich machte die religiöse Unterweisung den einzigen Inhalt der Volksschule aus; selbst das Lesen war nur ein Vasall dieses Alleinherrschers. Das einzige Schulbuch war der Katechismus. Er wurde mechanisch auswendig gelernt und täglich hergeplappert. Nicht durch Erläuterung des Sinnes und Erwärmung des Gemütes, sondern durch weidliche Prügel, Püffe und Kopfnüsse wurde dem Christentum eine Heerstraße in den Kopf und das Herz, oder vielmehr nur ins Gedächtnis gepflastert. Später mehrten ein Heer von Fragen und Beweisstellen zum Katechismus zwar die Qual von Schülern und Lehrern, nicht aber den Reichtum des Herzens.

Nach dem Katechismus erlangte nach und nach auch die Bibel die Rechte eines Schulbuches. Sie wurde gelesen und wieder gelesen vom 1. Mos. 1, 1 bis Offenb. Joh. 22, 21, das Verständnis aber einem glücklichen Zufall oder der befruchtenden Kraft des Lebens überlassen.

Erst Aug. Herm. Francke brach durch eine herzliche katechetische Behandlung der biblischen Geschichten die Herrschaft dieses starren Gedächtniswerkes. Die Hübnerschen Historien gingen als Sendboten eines vernünftigen Religionsunterrichtes durch ganz Deutschland.

Mit der Ausbildung der Methode überhaupt öffnete auch der Religionsunterricht seine eingerosteten Thore einer gesunden Luftströmung. Manche Wandlung hat er seitdem erfahren, und noch sind wir nicht bei der letzten mustergiltigen Gestaltung angelangt. Aber eine Erkenntnis ist doch als unverrückbarer Grundsatz gewonnen: die Unterrichtsweise muß entwickelnd verfahren. Grund und Ausgangspunkt aller religiösen Unterweisung ist die biblische Geschichte. Spruch, Lied und Katechismus müssen gleichsam aus ihr herauswachsen und durch sie Erläuterung finden. „Wenn man es genau besieht, so sind aus den Historien alle Rechte, alle Weisheit und Klugheit samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen.“ (Luther.) Weil sich das Kind vorwiegend an Thatsachen, selten an Begriffen erbaut, darum muß die biblische Geschichte in der ganzen Schulzeit der Hauptstamm des religiösen Unterrichtes sein.

Zwischen den gewaltigen Schritt der Thaten schiebt die heilige Schrift köstliche Sprüche als Lehrkrystalle ein. Sie müssen als Inhaltssprüche den Lehrgehalt der heil. Geschichte zusammenfassen, aus ihr Erläuterung finden und im Anschluß daran gelernt werden. Das kirchliche Bewußtsein hat sich zu einem schlichten Lehrsystem gestaltet im kleinen Katechismus. Da sich seine einzelnen Lehrstücke auf den festen Untergrund historischer Thatsachen stützen, so müssen sie auch — oft in bunter Folge — im Anschluß an die biblische Geschichte erläutert und gelernt werden.

Geschichte und Lehre der Schrift ist heiligend und belebend durch die Herzen gottbegnadeter Christen gegangen und hat sich poetisch in unser herrliches Kirchenlied umgesetzt. Es ist das geistliche Volkslied und noch heute das köstliche Sondereigentum der evangelischen Kirche. Auch die Kirchenlieder haben ihre Wurzeln in der Schrift und sind darum nur im engsten Zusammenhange mit dieser biblischen Grundlage zu behandeln.

Um das Bewußtsein der schönen Einheit zwischen biblischer Geschichte, Katechismus, Spruch und Lied wach zu halten und selbst aus der Quelle des Lebens schöpfen und trinken zu lernen, müssen die Kinder durch Bibellesen in die Schrift, den Urquell der Heilserkenntnis und des Heilslebens, eingeführt werden. Mit pädagogischem Takte sind historische und Lehrabschnitte auszuwählen, zu lesen und kurz zu erläutern. Das Bibellesen darf weder in eine dürre Leseübung noch in eine weitschichtige Bibel-Erklärung ausarten. Es soll die Gedankenfäden ziehen, welche alle religiösen Lernstoffe verbinden und als einheitliche darstellen. Das Bewußtsein dieser innern Einheit muß zeitig geweckt, fortgesetzt gepflegt und in den letzten Schuljahren zu möglichster Klarheit entfaltet werden. Je höher hinauf auf der Klassen- und Jahresleiter der Schule, desto größer das Recht des Gedankens und desto stärker der Appell an das Herz!

5. Unterrichtsgang. Der Gang des Unterrichts oder die Folge der Lernstoffe hat sich an das Kirchenjahr und die Folge der Jahreszeiten anzuschließen. Mit dem kirchlichen und natürlichen Doppeljahre ist unser Lebensgang so eng verflochten, daß ihm auch der Lerngang in allen Unterrichtsfächern möglichst folgen muß. Kirche, Natur und

Schule werden so zu einer erziehlichen Dreieinheit für das Leben.

Die religiösen Lernstoffe fügen sich ohne Zwang diesem Gange. Gewisse Leitgedanken für den Auf- und Ausbau der kindlichen Vorstellungswelt, welche jeder Wochenarbeit einen bestimmten Gedankenkreis und eine bestimmte erziehliche Grundstimmung geben sollen, sind der biblischen Geschichte zu entnehmen. Ihr gebührt der Herrscherplatz unter den Gesinnungsstoffen. Katechismusstücke, Sprüche, Lieder, Bibelabschnitte, ja auch Volkslieder, Gedichte, Lesebuchsstücke und weltkundliche Stoffe, müssen als sinnverwandte Helfer den Eindruck der Leitgedanken verstärken, ergänzen, vertiefen, verklären und befestigen.

Die schwierigste aber auch dankbarste Aufgabe der Unterrichtskunst wird es sein, die äußeren und inneren Beziehungen zwischen den einzelnen Lernstoffen aufzusuchen, die Vorstellungsmaschen zu einem einheitlichen Gewebe an einander zu fügen und sie in das rechte Licht der Erziehungsaufgabe zu rücken.

Wenn der Gang der biblischen Geschichte dem Kirchenjahre folgt, so muß Ostern, beim Beginn des neuen Schuljahres, mit der Auferstehungsgeschichte angefangen werden. Es folgen die Erscheinungen des Auferstandenen und vergleichsweise verwandte Stoffe, sodann die Geschichte der Himmelfahrt, der Ausgießung des heil. Geistes und der allmähliche Aufbau der christlichen Kirche, wie ihn die Apostelgeschichte berichtet. (Vergl. meinen Lehrplan, 3. Aufl. Gera, Theod. Hofmann.)

Etwa in der 11. Schulwoche, in der festlosen Zeit, wo aber die Natur die höchste Entfaltung zeigt, fängt die Behandlung der alttestamentlichen Geschichte mit der Schöpfung an. Um die Zeit des Toten- oder Allerseelenfestes und des allgemeinen Welkens und Sterbens in der Natur kommt die Behandlung der alttestamentlichen Geschichten mit dem Untergange der Reiche Israel und Juda und der Gefangenschaft zu Ende. In der Adventszeit wird Jesu Kindheit, in den folgenden Wochen sein Leben und endlich in der Passionszeit sein Leiden und Sterben behandelt.

Diesem kirchlich-natürlichen Gange hat sich gemäß der innern Zugehörigkeit die Katechismusbehandlung eng anzu-

ſchließen. Es wird darum von Oſtern bis Pfingſten von Jeſu Chriſto, der zweiten göttlichen Perſon, von da bis zum Schluß der Apoſtelgeſchichte von dem heiligen Geiſte, der dritten Perſon in der Gottheit, und endlich im Anſchluß an die Schöpfungs-, Ur- und Patriarchengeſchichte von Gott dem Vater, der erſten göttlichen Perſon, gehandelt. Das Hauptſtück vom Glauben, und dabei der Glauben an den Sohn Gottes, wird alſo vorangeſtellt. Das läßt ſich unſchwer rechtfertigen. Jeſus Chriſtus, der menſchgewordne Gottesſohn ſteht unter den drei göttlichen Perſonen dem Verſtändnis und der Liebe der Kinder am nächſten. Von ihm haben ſie am erſten und meiſten gehört und gelernt.

Als er von ſeinem Erdenwandel in die Herrlichkeit des Himmels zurückkehrte, da ſandte er der Kirche und den Herzen der Gläubigen als ſeinen Vertreter und als den Führer in alle Wahrheit den heiligen Geiſt. Es iſt alſo eine natürliche Folge, an die Betrachtung des Heilandes und ſeines Erlöſungswerkes die Betrachtung des heiligen Geiſtes und ſeines Heiligungswerkes anzuſchließen. Erſt durch den Sohn und den heiligen Geiſt erkennen wir recht Gott den Vater, der alles in allem iſt.

Für die unterrichtliche Behandlung des Katechismus iſt es von ungemeinem Werte, daß der Lehre immer die betreffende Geſchichte als Thatenunterlage und damit als beſte Erklärung vorangeht.

Bei Moſis Geſchichte, beſonders im Anſchluß an die Geſetzgebung, ſetzt das Hauptſtück vom Geſetz ein und begleitet mit ſeinen zehn Geboten die altteſtamentlichen Geſchichten, die immer Erklärungsunterlagen der einzelnen Gebote bilden. Der Schluß der Gebote fällt etwa in die Zeit des Totenfeſtes, in welcher die Gefangenſchaft, eine der auffälligſten Sündenſtrafen, behandelt wird.

Um die Weihnachtszeit wird das Hauptſtück vom Glauben, beſonders eingehend das von der Perſon Jeſu Chriſti, im Anſchluß an die bibliſchen Geſchichten wiederholt. Sodann folgt die Behandlung des Gebetes unter Anknüpfung der einzelnen Bitten an beſtimmte neuteſtamentliche Geſchichten, und endlich in

der Paſſionszeit die kurze Beſprechung und ſichere Einprägung der Hauptſtücke von den Sakramenten.

Bei dieſem Gange ſehen wir überall den Katechismus mit Spruch, Lied und Bibelabſchnitten aus dem heilsgeſchichtlichen Boden hervorwachſen und aus dieſem Mutterboden ſeine Erklärung und ſeine Lebenskraft gewinnen. Geſchichte und Lehre, heilige Proſa und Poeſie erſcheinen als erziehliche Einheit, wie es ſein muß.

Bei dieſem Gange darf allerdings die bibliſche Geſchichte nicht in einem zweijährigen Stoffkreiſe durchgenommen werden. Dieſer würde den Jahresring der Leitvorſtellungen zerreißen, die Einheit des Lebens- und Lernjahres zerreißen und die Beſitzſicherheit der bibliſchen Geſchichten ſchädigen. Mit einem einjährigen Kurſus der bibliſchen Geſchichte iſt nun nicht eine alljährliche Behandlung aller Geſchichten gemeint. Das würde eine unbehagliche Wettfahrt mit Doppeldampf durch Stoffberge, ohne gemütliche Vertiefung und Beſinnung, geben. Der einjährige Stofffkreis ſoll einer Kette aus gleichlaufenden Doppelgliedern gleichen. Gewiſſe Hauptgeſchichten bilden die Entwicklungsknoten des Heils und müſſen alljährlich behandelt und immer in ſicherer Bereitſchaft gehalten werden. Neben und zwiſchen ihnen liegen Neben- und Ergänzungsgeſchichten, die in einem zweijährigen Kreislaufe drankommen. Abwechſelnd rückt Jahr um Jahr die eine Reihe mit eingehender Behandlung in den Vorder-, die andere mit bloßer Wiederholung in den Hintergrund. Der einjährige, aber zweigliedrige Stoffkreis iſt ein fortſchreitender Ausbau derſelben Vorſtellungsreihe. Ein ähnlicher Auf- und Ausbau derſelben Vorſtellungswelt findet durch die aufſteigenden Klaſſen ſtatt.

6. Unterrichtsweiſe. Für den religiöſen Unterricht gelten dieſelben methodiſchen Grundſätze wie für die übrigen Lehrgegenſtände: Sorgliche Anknüpfung des Neuen an Bekanntes im Vorſtellungs- und Lebenskreiſe der Kinder; anſchauliche, klare, wohlgegliederte Darbietung des Stoffes; innige Verbindung und Aufeinanderbeziehung des Verwandten; ſichere Einprägung; öftere Wiederholung und vielſeitige Verwertung.

Der Religionsunterricht soll für das Leben in Gott erziehen. Seine einzelnen Zweige und Stoffgruppen müssen in innigste Beziehung gesetzt werden, denn sie bilden nach Ursprung und Wirkung eine Einheit, wie ihr Erziehungsziel, Gottesgemeinschaft, ein einheitliches ist.

Die Behandlungsweise der biblischen Geschichte besteht in folgenden Übungen: a. Zusammenhängendes freies Vorerzählen unter engem Anschluß an das Bibelwort, jedoch mit gebotenen Weglassungen, leisen Umstellungen und sinnigen Erweiterungen; b. abschnittweises Erzählen; c. Abfragen des Inhalts, kurze Wort- und Sacherklärung; d. Gliederung der Geschichte und Inhaltsangabe in kurzen Sätzen; e. Anwendung auf Herz und Leben in knappen Merksprüchen und im Hinblick auf Personen der Geschichte, die entweder als Vorbilder zur Nachahmung locken oder als Warnbilder schrecken; f. Zusammenfassung des Heils- und Lehrgehaltes in einem Spruche, Liederverse oder Katechismusstücke, dessen innige Beziehung zur Geschichte nachzuweisen ist; g. Heranziehung und Vergleichung verwandter religiöser Stoffe; h. Wiedererzählung durch die Kinder. Auf der Oberstufe ist die Stellung der einzelnen Geschichten im göttlichen Heilsplane zu betonen. Die einzelnen Geschichten reihen sich zur Heilsgeschichte zusammen.

Beim Abfragen des Stoffes auf Mittel- und Oberstufe hüte man sich vor dürren Klapperfragen etwa in der Art: Wie viel Söhne hatten Adam und Eva? Wie hießen sie? Was wurde Kain? Was Abel? Was brachten sie dem Herrn? ꝛc. Damit wird die Zeit vergeudet, das Denken eingeschläfert und die geistige wie sprachliche Selbstthätigkeit der Kinder verhindert.

Auf diesen Stufen müssen die Schüler durch zusammenfassende Aufgaben und Kernfragen zu einer freien Wiedergabe des Inhalts genötigt werden, z. B. bei der Geschichte des Brudermordes durch folgende: Erzähle von der Beschäftigung der beiden Brüder! Von ihrem Opfer! Woher stammte Kains Neid und Haß gegen seinen Bruder? Wie warnte Gott den Kain? Beweise, daß es nichts geholfen hat! Wie wollte Kain sein Verbrechen verbergen? Wie deckte es Gott auf? Wie strafte er den Mörder?

Die Katechismusstücke sind im engsten Anschluß an biblische Geschichten und unabhängig von der gewöhnlichen Buchfolge — erst das Gotteswort und später die Erklärung — zu erläutern und zu lernen. Von einer bestimmten biblischen Geschichte hat die Katechismusauslegung auszugehen, den Wort- und Sachinhalt schlicht aufzubauen, den Wortlaut knapp zu erläutern, durch Sprüche, Lieder, Gebete, Gedichte, Sprichwörter und Lesebuchstoffe zu beleuchten und endlich sicher einzuprägen. Auf die herkömmliche Reihenfolge der Hauptstücke und eine breite, erschöpfende Ausführlichkeit kommt es weniger an als auf den innigen Anschluß an die biblische Geschichte und die übrigen religiösen Lernstoffe, sowie auf sichere, lebensvolle Erfassung und Verwertung des schlichten Katechismus-Wortlautes. Was sucht man nicht in dieses schlichteste aller Lehrsysteme hinein zu schachteln! Die größte Einfachheit ist auch hier die höchste Schönheit.

Das Kirchenlied ist eine poetische Kryſtallbildung biblischer u. a. Heilsstoffe. Es darf nur im Zusammenhange mit seiner biblischen Grundlage gelernt und behandelt werden. Ein zu lernendes Lied ist gut vorzusprechen oder vorzulesen, in enge Beziehung zu seiner biblischen Grundlage und dem betreffenden religiösen Gedankenkreise zu setzen, inhaltlich kurz zusammenzufassen, sicher einzuprägen und schön vorzutragen. Über die bedeutendsten Liederdichter, sowie über Entstehungart und besondere Wirkung macher Lieder ist einzelnes mitzuteilen. Außer den zu lernenden zwanzig ganzen Liedern, sind auch einzelne Strophen auswendig zu lernen und manche Lieder nur zu lesen.

Die Sprüche sind aufs innigste mit den biblischen Geschichten, Katechismusstücken und Liedern zu verknüpfen, schlicht nach ihrem Wortsinn zu erläutern und in ihrer Stellung zu der betreffenden religiösen Gedankenreihe zu kennzeichnen.

Die Bibelabschnitte sind nach ihrer inneren Zugehörigkeit zur biblischen Geschichte, zu Katechismus und Lied auszuwählen, knapp zu erläutern, in Beziehung zum Gedankenkreise der Woche zu setzen, mehrmals zu lesen und kurz zusammen zu fassen. Ein Bibelabschnitt, eine Liederstrophe, ein Spruch und ein Katechismusstück sollten täglich einen Teil der Morgen-

andacht bilden oder sich doch an das Morgengebet anlehnen. Das Aufschlagen in der Bibel ist fleißig zu üben. Die Kinder müssen sich in dem Buch der Bücher zurecht finden lernen.

Die sonntäglichen Perikopen sind am Sonnabend zu lesen, kurz zu erläutern und in ihrer Stellung zum Kirchenjahre und dem Gedankenkreise der Woche zu beleuchten. Viele Sonn- und Festtags-Evangelien werden als biblische Geschichten eingehender behandelt.

Wenn auch auf dem Stundenplan der biblischen Geschichte 2, dem Katechismus 2, dem Bibellesen 1 bezw. 2 wöchentliche Stunden zugewiesen sind, so ist doch hier eine Zeit- und Stoffverschiebung sehr wohl zulässig, ja oft geboten, um nicht aus dem Gleichschritt zu kommen. Wo es fehlt, da legt man zu! Die religiösen Wochenpensen sind Einheiten, die dafür angesetzte Zeit muß darum auch als Einheit betrachtet und nach den jeweiligen Stoffansprüchen verteilt werden. Die Zeit ist wirtschaftlich zu teilen, um den einen Erziehungsstoff zu beherrschen. Teile und herrsche, verbinde und begründe!

III.

Bildung und Sprache.

Von

Hauptlehrer Greßler-Barmen.

Das Wort Bildung gehört zu den Begriffen, die im Sprachbewußtsein unseres Volkes außerordentlich verschwommen sind, nach Umfang und Inhalt so wenig bestimmt abgegrenzt erscheinen, daß fast jeder etwas Besonderes darunter sich vorstellt, und in der Regel legt der Mensch dem Begriffe Bildung eine Bedeutung unter, die dem eigenen geistigen Standpunkte, dem Maße des eigenen Wissens, Empfindens und Wollens entspricht.

Im gewöhnlichen Leben redet man von „gebildeten" Männern und Frauen, während man junge Leute lieber als in der Bildung begriffen bezeichnet. Man setzt also bei einem gebildeten Menschen eine gewisse geistige und körperliche Reife voraus. Das ent-

ſpricht auch der urſprünglichen Bedeutung des Begriffes, der in der älteren Sprache nur in dem konkreteren Sinne von „Bild“ oder „Bildnis“ vorkam, dieſes aber etwas in ſich Abgeſchloſſenes, Abgerundetes bezeichnet. Zugleich mag damit angedeutet ſein, daß wir unter Bildung nicht nur ein gewiſſes Maß von poſitiven Kenntniſſen und Fertigkeiten, einen gewiſſen Grad geiſtiger Kraft und geiſtigen Vermögens zu verſtehen, ſondern dabei zugleich an die Entwicklung des Gefühls und des Willens, an die Entwicklung eines ſittlichen Charakters zu denken haben, der ja bekanntlich erſt in vorgerückteren Lebensjahren die nötige Feſtigung und Ausgeſtaltung erlangt.

Man unterſcheidet im gewöhnlichen Leben zwiſchen einer *allgemeinen* und *beruflichen* Bildung. Unter der *beruflichen Bildung* verſteht man die Befähigung des Menſchen zur erfolgreichen Ausübung eines beſtimmten Lebensberufes; man begreift alſo darunter die Summe von Kenntniſſen und Fertigkeiten, die wir als die unerläßliche Vorausſetzung einer erſprießlichen Lebensthätigkeit zu betrachten haben. Dagegen zieht die *allgemeine* Bildung den Kreis der geiſtigen Intereſſen weiter; will die *allgemeine* Bildung den Menſchen befähigen, in die angrenzenden Gebiete des geiſtigen Lebens und Strebens herüberzuſchauen, ihn auf einen Standpunkt erheben, von dem aus er den gewaltigen Strom des Kulturlebens nicht nur in ſeiner ganzen Breite überblicken, ſondern auch die durch die zahlreichen Zuflüſſe hervorgerufenen Neben- und Seitenſtrömungen deutlich von einander unterſcheiden kann. Ohne Bild: durch die *allgemeine Bildung* ſoll der Menſch in den Stand geſetzt werden, das moderne Kulturleben in ſeinen hauptſächlichſten Zweigen zu verſtehen, die treibenden Kräfte und die Hauptziele ſeiner Entwicklung zu erkennen und zu würdigen. Daß der Menſch erſt vom Standpunkte einer ſolch umfaſſenden und gründlichen allgemeinen Bildung zur richtigen Würdigung ſeiner eigenen Lebensſtellung und zur tieferen Erfaſſung ſeines eigenen Berufes gelangen wird, verſteht ſich von ſelbſt.

Weiterhin redet man von einer *allſeitigen* und *engen*, einer *gründlichen* und *oberflächlichen*, einer *harmoniſchen* und *verſchrobenen* Bildung. Zur ſachgemäßen Erörterung dieſer Bezeichnungen, die im weſentlichen dasſelbe be-

deuten, ist ein kurzer Ausflug in das Gebiet der Psychologie notwendig.

Versetzen wir uns im Geiste in eine der herrlichen Gebirgslandschaften unseres Vaterlandes! Nach einer mühseligen Wanderung durch Thäler und Schluchten, über Gebirgsrücken und steile Kämme treten wir plötzlich auf eine Plattform, von der aus ein herrliches Landschaftsbild vor unseren Augen sich eröffnet. Aus den sonnenbeleuchteten Thälern blicken schmucke Dörfchen freundlich uns entgegen, umgeben von wogenden Kornfeldern und grünen Wiesen. Von den bewaldeten Höhen strahlen die Zinnen vornehmer Landhäuser und das verfallene Gemäuer alter Ritterburgen zu uns herüber. Den fernen Horizont umrahmen gewaltige Bergkegel, die sich in nebliger Ferne zu einem welligen Hügellande verbreitern. Das bezaubernde Bild prägt sich unserem Geiste so fest ein, daß wir noch nach Jahren imstande sind, es bis in seine Einzelheiten uns zu vergegenwärtigen, vor unserem Geiste von neuem erstehen zu lassen. Oder treten wir ein in eine größere Gemäldegallerie! Hunderte von Bildern, groß und klein und von den verschiedensten Gattungen, lassen wir an unserem Auge vorübergehen. Die Eindrücke des Gesehenen sind so mannigfaltig und so zahlreich, daß die durch sie verursachten Vorstellungen unmöglich die erwünschte Klarheit und Bestimmtheit erlangen können, und trotz des lebhaften Interesses, das mehrere der besseren Gemälde sich zu erzwingen wußten, sind wir endlich so sehmüde und abgespannt geworden, daß wir an den noch folgenden Kunstwerken nur flüchtig vorüber eilen. Da plötzlich, nahe dem Ausgange fällt ein Bild von so überraschender Schönheit, von so großartiger Wirkung in unser Auge, daß wir unwillkürlich zu einem längeren Verweilen uns entschließen. Die Abgespanntheit und Mattigkeit des Auges ist mit einem Schlage verschwunden, und mit erneutem Wohlgefallen versenken wir uns in das großartige Werk reiner Kunst, suchen uns klar zu werden über die Hauptfaktoren der Gesamtwirkung, die Charakterisierung der einzelnen Teile und deren Gruppierung, die psychologische und physiologische Zeichnung, die Technik in der Ausführung u. a. m., und bei der sinnenden und genießenden Betrachtung des Kunstwerkes prägt sich dasselbe mit solcher Bestimmtheit unserm Geiste ein, daß wir es jeder-

zeit faſt mit derſelben Schärfe der Zeichnung, derſelben Friſche des Kolorits vor unſerem geiſtigen Auge hervorzaubern können. Oder vergegenwärtigen wir uns eine jener Weiheſtunden unſeres Lebens, wo ein gewaltiger Redner oder ein Dichter von Gottes Gnaden uns für irgend eine große ſittliche oder nationale Idee begeiſterte. Gewiß ſind wir nicht mehr imſtande, aller Einzelheiten des packenden Vortrages uns heute noch zu erinnern; aber der Geſamteindruck iſt geblieben, der Grundgedanke hat ſich in jenen Augenblicken des tief ergriffenen Gemüts unverlierbar eingeprägt, iſt gewiſſermaßen zu einem der Kryſtalliſationspunkte des Gemüts- und Gefühlslebens geworden, und noch heute fühlen wir nach, wie unſer ſittliches Leben befruchtet, unſer Wille veredelt wurde und damit die Bildung unſeres Charakters eine weſentliche Förderung erfahren hat. So zieht die Außenwelt mit ihren vielgeſtaltigen Formen und Verhältniſſen, das Menſchenleben, die Kunſt und die Wiſſenſchaft durch die Pforten der Sinne in Geiſt und Gemüt ein; ſo wirkt Natur- und Menſchenleben bildend und veredelnd auf das geiſtige und ſittliche Leben des einzelnen Menſchen ein.

Aber wie armſelig müßte das Leben unſeres Geiſtes ſein, wenn wir nur befähigt wären, die durch Natur und Menſchenleben in uns erzeugten Bilder und Vorſtellungen nur in der Aufeinanderfolge und nur in der Färbung zu reproduzieren, wie ſie zum erſten Male in uns entſtanden! Wahrlich, man könnte den menſchlichen Geiſt nicht unpaſſender Weiſe mit einem prächtig verzierten und mit koſtbaren Möbeln ausgeſtatteten Salon vergleichen, der wohl auf eine kurze Zeit unſer Auge erfreuen und unſer ungeteiltes Wohlgefallen erregen kann, aber ſchon nach wenigen Wochen uns gleichgültig und kühl läßt, eben weil die an ſich ſchönen Gegenſtände und Formen ſtets in derſelben Gruppierung, unter denſelben Verhältniſſen uns entgegentreten. Nein, gerade darin bekundet ſich die göttliche Kraft des Menſchengeiſtes, daß er imſtande iſt, die ihm zugeſtrömten Vorſtellungen auf die mannigfaltigſte Weiſe mit einander zu verknüpfen, daß ihm die auf dem Wege der Sinneserregung erworbenen Bilder nichts ſind als die Bauſteine, mit denen er den Bau ſeines Geiſteslebens aufführen und ausgeſtalten, nichts ſind als Linien und Formen, mit deren Hilfe er ſtets neue

Figuren und Bilder hervorzaubern kann. In dem an die unmittelbare Erfahrung anknüpfenden Schlußfolgerungen der Kleinen, wie in den scharfsinnigen, streng logischen Untersuchungen der Männer der Wissenschaft; in dem scheinbar regellosen Spiel der Phantasie, wie es uns im Traumleben oder in den Gespielen der Kinder entgegentritt, wie in den von den Gesetzen geläuterter Kunst geleiteten Schöpfungen unserer großen Dichter: überall derselbe psychische Prozeß, dieselbe Verbindung und Gruppierung der dem Geiste zugeflossenen Vorstellungen und Bilder, nur auf verschiedener geistiger Grundlage, und mit verschiedener geistiger Kraft. Und wenn wir uns vollends die Gebiete des menschlichen Geistes vergegenwärtigen, wo Himmel und Hölle, Glück und Unglück, aufjauchzende Freude und nagender Kummer einander so nahe begegnen, das ganze reiche Leben des Gemüts und des Willens, so werden wir bei einer auch nur flüchtigen Aufmerksamkeit auf die seelischen Vorgänge zu der Überzeugung gelangen: Alle Erscheinungen des Seelenlebens, des Denkens, Fühlens und Wollens, wie verschieden sie an sich auf den ersten Blick auch erscheinen mögen, sind nur verschiedene Erscheinungsformen ein und desselben Menschengeistes. Allein schon die Thatsache, daß die verschiedenen Seiten unseres Geisteslebens durch tausend Fäden mit einander verknüpft sind, daß ein fortwährendes Herüber- und Hinüberspielen der psychischen Prozesse aus einem Bereich des Seelenlebens in das andere stattfindet, beweist, daß jene Hauptkategorien geistigen Geschehens erst in ihrer Gesamtwirkung eine allseitige Ausbildung des Geistes ergeben, und schon das alltägliche Leben lehrt, daß Denken, Fühlen und Wollen möglichst gleichmäßig, unter steter und inniger Verknüpfung, d. h. harmonisch entwickelt und gepflegt werden müssen, wenn von einer harmonischen und allseitigen Bildung in etwa die Rede sein darf.

Diese harmonische Ausbildung aller Kräfte des Geisteslebens bei jedem einzelnen Individuum anzustreben, ist die hohe Aufgabe der heutigen Erziehungslehre.

Bekanntlich werden gegen das sittliche Leben der Gegenwart von einer gewissen Seite schwere Anklagen erhoben und besonders ist es die moderne Schule und ihre Lehrweise, die man für die sittlichen Schäden des gegenwärtigen Volkslebens

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

verantwortlich macht. Zum Überdruß kann man es in Büchern und Zeitschriften lesen und in großen Versammlungen hören: „Die Welt hat sich vom „Geiste Gottes" entfremdet, vom „Geiste der Welt" sich völlig umgarnen lassen. Die sittliche Verderbtheit hat fast alle Kreise der Bevölkerung ergriffen und selbst der Lehrerstand — selbstredend in erster Linie die Volksschullehrer — geht bereits auf in der verhaßten modernen Welt- und Lebensanschauung. Es ist die höchste Zeit, umzukehren zu der mittelalterlich-pietistischen Weltanschauung einiger orthodoxer Weltbeglücker, wenn nicht das drohende Verderben über die in Sünden verlorene Menschheit hereinbrechen und das schreckliche Strafgericht Gottes, dessen Spuren sich schon von fern deutlich zu erkennen geben, uns bald ereilen soll".

Wenn aber die welterrettenden Reformgedanken dieser Reaktionäre vom reinsten Wasser jemals verwirklicht werden sollten — wer wollte bezweifeln, daß infolge der einseitigen Betonung eines in orthodoxem Geiste erteilten Religionsunterrichts die übrigen Anlagen und Kräfte des Menschengeistes notwendig verkümmern müssen und das Geistesleben in seinen verschiedenen Erscheinungsformen derart in Fesseln gelegt wird, so daß von einer freieren Regung, von einer energischen Bethätigung derselben überhaupt kaum noch die Rede sein kann. Wie aber bei der Bethätigung derartiger Erziehungsgrundsätze die Ausgestaltung eines wirklich sittlichen Charakters, die ohne eine allseitige und harmonische Entwicklung aller Geisteskräfte nicht denkbar ist, erzielt werden soll, werden die Herren Reaktionäre natürlich selbst nicht wissen.

Und doch läßt es sich nicht leugnen, daß die reaktionären Bestrebungen, wie sie gegenwärtig hin und wieder so ungeschminkt und kraß zu Tage treten, eines Scheines innerer Berechtigung nicht entraten. Thatsächlich treten im heutigen Volksleben Symptome hervor, die auf eine Verdunkelung der sittlichen Begriffe im Volksbewußtsein und auf einen Rückgang der Volksmoral im allgemeinen schließen lassen. Ebensowenig kann man es bestreiten, daß namentlich die höheren Schulen nach Organisation und Lehrthätigkeit in hohem Maße den Eindruck erwecken, als ob die Bildung, in deren Dienst sie sich stellen, nur bestehen in der Übermittelung von positiven Kennt-

niſſen und Fertigkeiten, und auch die Volksſchule kann ſich von der zu ſcharfen Betonung der rein ſtofflichen Seite im Unterrichte auch heute noch nicht gänzlich freiſprechen. Aber auf der andern Seite müſſen wir auch bedenken, daß die Schulen in dieſe falſchen Bahnen nur hineingedrängt worden ſind durch das moderne Kulturleben, das ſtets höhere Anforderungen an das Wiſſen und Können der Menſchen zu ſtellen ſich genötigt ſieht, und bei der großen Schwierigkeit, die berechtigten Forderungen des praktiſchen Lebens an die Schule mit dem erziehlichen Charakter derſelben in Einklang zu bringen, werden wir uns nicht darüber verwundern, daß es der Schule auch heute noch nicht gelungen iſt, das rein erziehliche Prinzip im Unterrichte mit der wünſchenswerten Beſtimmtheit und Klarheit zur Geltung zu bringen. Was aber insbeſondere die Volksſchule betrifft, ſo kann nicht genug darauf hingewieſen werden, daß erſt mit dem Kultusminiſter Dr. Falk ein freierer Geiſt in die Schule einzog und mit einem Schlage Tauſende von Kräften zu einer möglichſt vielſeitigen Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit entfeſſelte, während vorher die Herrſchaft der Dunkelmänner jede freie Regung zu unterdrücken ſuchte. Daß aber bei einer ſo plötzlichen Änderung des Verwaltungsſyſtems, wie ſie zu Anfang der ſiebziger Jahre mit dem Miniſterium Falk ſich vollzog, in dem eifrigen Bemühen der Lehrer, den neuen Anforderungen an Unterricht und Erziehung in recht umfaſſendem Maße gerecht zu werden, mancher Mißgriff gethan und die ſtoffliche Seite im Unterrichte zu ſcharf betont wurde, verſteht ſich eigentlich von ſelbſt. Aber ſeitdem ſind die Lehrer unabläſſig bemüht geweſen, beim Unterrichte weniger in die Breite als in die Tiefe zu gehen, die erziehliche Seite desſelben nach Möglichkeit zu betonen und die ganze Summe von Lehrſtoffen ſo abzugrenzen und zu gruppieren, daß bei einer allſeitigen Geiſtesſchulung auch die berechtigten Forderungen des praktiſchen Lebens die verdiente Beachtung finden. Mehr denn je ſind Deutſchlands Lehrer gegenwärtig energiſch beſtrebt, die auf den ewig giltigen Geſetzen des Seelenlebens beruhenden pädagogiſchen Grund- und Lehrſätze eines Comenius, Peſtalozzi, Dieſterweg und Herbart in Unterricht und Erziehung zur Durchführung zu bringen und dadurch in den Zöglingen jene Geiſt

und Gemüt erfassende Bildung zu erzielen, die wir als eine allseitige und harmonische zu bezeichnen pflegen.

Aber jeder Einsichtige wird zugeben, daß wir den Weg zu diesem Ziele hin erst eben betreten haben und die besten Kräfte des Volkes auch fernerhin in Bewegung gesetzt werden müssen, jenem Ziele näher zu kommen. Darum kann nur der Fortschritt in des Wortes edelster Bedeutung die Devise aller derjenigen sein, die imstande sind, die hohen Aufgaben wahrer Volkserziehung zu verstehen und zu würdigen, und ein Herz haben, das warm genug ist, zur Förderung von Volksbildung und Volkswohl auch entsprechende Opfer zu bringen.

(Fortsetzung folgt.)

IV.

Zur Auswahl litterarischer Unterrichtsstoffe.

Von

Adolf Wilhelm-Hamburg.

Motto: „Was das Kind lieset mit Lust
und der Alte mit Andacht."
Voß (Luise).

Wenn wir als das Hauptziel des litterarischen Unterrichtes die Befruchtung und Pflege der im Kinde schlummernden idealen Natur erkennen — Idealismus in dem Sinne, nach welchem er sich als eine Lebenskraft erweist, welche zur Schönheit, Wahrheit und Sittlichkeit emporführt — und uns des tiefgehenden Einflusses erinnern, den diese Schuldisciplin einerseits durch Bildung des Gewissens, andererseits durch Verfeinerung und Veredlung des ästhetischen Geschmacks auf den Charakter und das Gemüt des Kindes ausübt und ihm einen lebensvollen Kanon für sein sittliches Verhalten gewährt, so dürfte die Frage nicht ohne Interesse sein: Welche Stoffe aus der Litteratur sind dem Kinde darzubieten, durch die sich die Kunst auch thatsächlich als jene große Menschenerzieherin offenbart, wofür unsere Dichter und Denker sie halten? Um diese Frage möglichst erschöpfend und vor allem richtig zu beantworten,

werden wir uns bei unseren Ausführungen nicht nur von den Grundsätzen der modernen Schulpädagogik und der Psychologie leiten lassen, sondern auch — wie es in der Natur des zu behandelnden Stoffes liegt und soweit es Erfordernis ist — den Principien der Poesie, der Kunst Rechnung tragen, um uns namentlich vor jener Einseitigkeit zu schützen, nach welcher die Poesie zur bloßen Dienerin der Schule herabgewürdigt wird. Es liegt uns also — um es kurz zu charakterisieren — daran, aus der physischen und psychischen Beschaffenheit der Kindesnatur einerseits und aus dem Wesen der Poesie andererseits die bedeutsame Frage der Auswahl litterarischer Unterrichtsstoffe zu beleuchten.

Kein Gebiet der Geistesbethätigung der Menschen zeigt eine so vielgestaltete, ungeheure Stoffwelt, eine so weit verzweigte Universalität des geistigen Interesses, eine solche Vielseitigkeit des Wollens und Könnens, wie die Litteratur. Sie ist der Abglanz und der Ausfluß von dem ureigensten Wesen des Menschen mit all seinen Licht- und Schattenseiten. Was die menschliche Natur in ihrem innersten Grunde bewegt und erregt, was sie erhofft, ersehnt und erstrebt, was ihre tiefste Tiefe mit leidenschaftlicher Glut aufwühlt und die Seele flammend überschäumen läßt, ihre verschwiegensten Hoffnungen und Erwartungen, ihre süßen Träume und bitteren Enttäuschungen, kurz: die gesamte Welt ihres Fühlens, Denkens und Wollens findet in der Litteratur ihren Spiegel. Der „Schmerz des All's, nur Kreatur zu sein" — wie Platen sagt —, das Geschick des Einzelnen und das Weltenschicksal — es klingt in gewaltigen Tönen in der Poesie wieder. Wenn Goethe die Geschichte der Weltlitteratur als eine „große Fuge" betrachtet, „in der die Stimmen der Völker nach und nach zum Vorschein kommen", so darf man die Litteratur eines Volkes auch ansehen als eine große Fuge, in der die Stimmen der dieses Volk bildenden Menschen nach und nach zum Vorschein kommen. Und Professor Dr. M. Lazarus nennt in seiner scharfsinnigen Monographie über „Bildung und Wissenschaft" [1] die Nationallitteratur eines Volkes „den Brennpunkt der Volksseele, worin alle Strahlen aus allen Gebieten

[1] Das Leben der Seele. I. Band. 3. Aufl. S. 84.

geiſtigen Lebens zuſammenlaufen; ſie zeigt das Niveau des öffentlichen geiſtigen Lebens, ſowohl der Wiſſenſchaft, als aller praktiſchen Thätigkeiten (wenn ſie ſich nicht gerade einmal zu einer Zeit in einer ganz abſonderlichen Verirrung befindet), ſie enthält den idealen Goldgehalt des Volksgeiſtes in jeder Erzſtufe ſeiner hiſtoriſchen Entwickelung und bildet ihn nur in eigene, ſchöne Geſtalten um."

Aus der bunten Mannigfaltigkeit der litterariſchen Stoffe, aus der Fülle von Ideen, welche die Poeſie den heterogenſten Wiſſensſphären entleiht, in ſich aufnimmt und, in die Flut der Schönheit und in das Licht der Anſchaulichkeit getaucht, voll und klar zurückſtrahlt — mit einem Worte: aus ihrem univerſellen Charakter erhellt die Schwierigkeit einer paſſenden Auswahl von Stoffen, die in den Rahmen der Schule paſſen. Stoffe aus der Dichtkunſt für Schulzwecke auswählen und dabei gleichmäßig den Forderungen der Pädagogik wie der Kunſt Rechnung tragen, gehört zu den ſchwierigſten, allerdings auch zu den lohnendſten Aufgaben der Jugendbildner. Denn das Heben ſolcher Schätze ſetzt in erſter Linie eine umfaſſende Kenntnis, ein inniges Vertrautſein mit den Erzeugniſſen unſerer Dichter und Denker, ein liebevolles Einleben in die Kindesnatur und Teilnahme an ihren Wallungen und Begehrungen voraus, Eigenſchaften, die man ſich erſt nach langen Jahren mühſamer, angeſtrengter Geiſtesarbeit in der Litteratur und Pädagogik — ſowohl der ſpekulativ-theoretiſchen, wie der praktiſch-empiriſchen — erwerben kann. Zweitens hat eine derartige Aufgabe eine Höhe der Anſchauung und Tiefe der äſthetiſchen Bildung, ein fein ausgebildetes äſthetiſches Taktgefühl und eine ſicher gehende Urteilskraft zu Poſtamenten, Eigenſchaften, die man ebenfalls nicht durch Spaziergänge auf dem Gebiete des Schrifttums gewinnt, ſondern nur durch ausdauernde, ſtrenge Geiſtesthätigkeit, durch ein Verſenken in die einſchlägigen äſthetiſchen Schriften und vor allem in die Schöpfungen der Litteratur ſelbſt erlangt. Das äſthetiſche Urteil verlangt namentlich in unſeren Tagen eine ſorgfältige, ja minutiös gewiſſenhafte Ausbildung. Denn in dem gegenwärtigen Dichterwalde pfeift und flötet und zwitſchert es von allen Zweigen, und die Poeſie wird jetzt vielfach mit einer ſolchen Banauſie und plumpen Alltäglichkeit gehandhabt,

wie sie Uhland sicherlich nicht geahnt hat, als er seine ermunternden Worte sang:

„Singe, wem Gesang gegeben,
In dem deutschen Dichterwald."

Ein vorlauter, dummdreister Dilettantismus spreizt sich in der Gegenwart und hat fast sämtliche Gattungen der Poesie okkupiert. Von allen Ecken und Enden regnet es förmlich — hauptsächlich, wenn die Weihnachtszeit heranrückt — von den bekannten Süßholz raspelnden Goldschnitt-Reimereien, von „tiefsinnigen" poetischen Nippsächelchen, von mit wunderbarem „ästhetischem Feingefühl" zusammengestellten Anthologien ꝛc. ꝛc. Es ist ein Feilschen und Drängen, ein Stoßen und Schieben auf dem gegenwärtigen Parnaß, daß man eher auf einem Jahrmarkt als in dem Tempel der Musen zu sein glaubt. So klagt der gottbegnadete Emanuel Geibel in seinen „Distichen aus dem Wintertagebuche":

„Einsam trauert Apoll. Wann denkt noch seiner ein Jüngling?
Heute beherrscht den Parnaß Plutus, der blendende Gott.
Siehe mit Schaufel und Karst, kalifornische Minen zu wühlen,
Nach dem entheiligten Berg ziehn sie begehrlich hinaus".

Die Folge von dieser gesteigerten, oft geradezu unheimlichen Produktivität eines frechen und platten Dilettantismus ist die Verirrung und Untergrabung ästhetischer Begriffe und Urteile, so daß es in unserer Zeit eine solide Herzens- und tüchtige Geistesbildung voraussetzt, ein wirkliches Kunstwerk von einer fein durchgearbeiteten Dilettantenarbeit sofort zu unterscheiden. Eins aber springt uns mit sonnenklarer Deutlichkeit in die Augen, was für unsere Zwecke von Belang ist: durch die Produktivität der Poetaster und Afterpoeten, deren Machwerke in die Hallen der echten Kunst eingeschmuggelt werden, wird die Auswahl der litterarischen Stoffe für unsere Jugend ungemein erschwert und gefährdet. Daß wir unseren Kindern nicht die elenden Reingewürze und schwindsüchtigen Elaborate solcher Verszüchter darbieten und durch diese das jugendliche Geschlecht zur idealen, das will sagen sittlichen Vervollkommnung emporreifen lassen dürfen, wird keinem einfallen zu leugnen. Auch würde ein derartiges Verfahren unserer zeitgenössischen Poesie ein Armuts-

zeugnis par excellence ausstellen. Denn gerade jetzt weht trotz der dilettantenhaften Herzenssäuseleien durch unsere Litteratur ein auffrischender belebender Hauch. Und man glaube nicht — wie es leider die vorherrschende Ansicht ist, — daß die deutsche Litteratur in Goethe und Schiller ihren Blütepunkt, die Sphäre ihrer höchsten Entfaltung erreicht, daß sie seit den beiden Dichterfürsten von Weimar keinen Fortschritt, sondern eher einen Rückschritt, mindestens aber einen Stillstand — der im Grunde ja auch nur ein Rückgang ist — zu verzeichnen hätte. Diese Ansicht ist eine einseitig-beschränkte und mithin nicht wahre; sie zählt zu ihren treuen Verehrern Gelehrte, die sich von einem gewissen Zopf immer noch nicht befreien können und sich häufig mit hartnäckiger Philistrosität einsiedlerisch in ihre Klause einspinnen. Ihre Litteraturgeschichte endigt — wie ein moderner Schriftsteller kürzlich witzig bemerkte — mit dem 22. März 1832, mittags 12 Uhr. Wer dagegen mitten im Strome unseres literarischen Lebens steht und an dem Streben unseres Schrifttums, wenn auch nicht produktiv, so doch rezeptiv mannhaften Anteil nimmt oder mit Interesse seinem Entwickelungsgange nachgeht, der wird sich der Ansicht nicht verschließen können, daß unsere Litteratur in ein Stadium erfreulicher, früchteverheißender Entwickelung getreten ist, die die althergebrachte Phrase vom Epigonentum nachdrücklich Lügen straft, daß sie ernsthaft nach der Palme der Vollkommenheit strebt und in gewaltigen, kühnen Schöpfungen mit anderen Künsten wetteifert, an den Aufgaben und Bestrebungen unserer in jeglicher Hinsicht neugestaltenden Tage sich kräftig zu beteiligen. Denn das ist doch immer der wahre Lebensnerv der Poesie, den Pulsschlag ihrer Zeit zu haben oder — um ein bekanntes Wort zu citieren — ein Spiegelbild ihrer Zeit zu sein. Nein, wir sind nicht arm an Dichtern, Dichtern mit himmelentstammendem Talente; noch giebt es edle Priester, welche auf dem Altar der Schönheit opfern, noch giebt es eine Gemeinde, die ihnen andächtig lauscht und vor der Poesie die Kniee beugt. Einen ähnlichen Gedanken spricht der nun auch verstummte Robert Hamerling, der begeisterte und schönheitsdurstige Grazer Philoktet in seiner Gedichtsammlung „Blätter im Winde“ aus:

„Nein! ſtumpf ſind wir und blöde noch nicht, noch haben wir Stunden der Weihe,
Noch lieben wir's, daß zu lieblichem Kranz ſich das Schönſte der Zeiten uns reihe;
Noch hält dem Ernſten und Edleren ſich nicht Sinn und Seele verſchloſſen,
Noch öffnet es ſich, das Menſchengemüt, dem erhabenen Schauer des Großen.
So lange die Erde noch Menſchen trägt, ſo lang' herbergt ſie noch Götter:
Und ragt auf der Erde kein Tempel mehr, als der Schönheit — es gebe noch Beter!
So lang' noch Prieſter das Schöne hat, ſo lang' hat es eine Gemeine.
— —
Noch giebt es Prieſter, noch mangeln ſie nicht, die begeiſterten Interpreten,
Die den Hain, der der Muſe, der echten, geweiht, nur mit heiligem Schauer betreten".

Der Jünger des Lehramts, dem ſein Beruf nicht nur „die ihn mit Butter verſorgende Kuh", ſondern auch „die hohe, die himmliſche Göttin" iſt, die ihn zu ihrem Dienſt geweiht, wird den ſeiner Obhut anvertrauten Zöglingen ſicherlich nicht die Perlen der modernen Litteratur — natürlich, ſoweit ſie pädagogiſch zuläſſig ſind — vorenthalten, und thatſächlich ſind auch von der neuzeitlichen Erziehungswiſſenſchaft nach dieſer Seite hin Reformen gemacht, die die wärmſte Anerkennung und lebhafteſte Unterſtützung der Lehrerwelt verdienen.

Wenn wir jetzt die Frage der litterariſchen Stoffauswahl näher beleuchten, ſo iſt es offenkundig, daß unſere Aufgabe nicht darin gipfeln kann und ſoll, einen mit peinlicher Genauigkeit bis in die feinſten Details ausgearbeiteten Lehrplan für den Unterricht in der Litteratur aufzuſtellen. Das wäre eine undankbare Arbeit. Denn die Auswahl derartiger Unterrichtsobjekte iſt von ſo vielen maßgebenden Faktoren abhängig, die ſich nicht ohne weiteres gleichmäßig berückſichtigen laſſen, daß wir uns lediglich auf allgemein endgültige pädagogiſche und künſtleriſche Geſichtspunkte beſchränken müſſen, ſoll dieſer Eſſay nicht zu einem Buche anſchwellen oder — im gegenteiligen Falle — nicht in eine Nomenklatur auslaufen, in der alles genau rubriciert und — wie's im Fauſt heißt — „reduciert und gehörig klaſſifiziert" iſt. Der Charakter der Schule, der jeweilige geiſtige Standpunkt der Klaſſe und manch andere Faktoren, die ſich häufig der öffentlichen Kenntnis entziehen, müſſen bei dieſer Wahl ihre gewichtige Stimme abgeben, wenn der Unterricht auf

einer gut fundierten Unterlage ruhen und nicht bei der geringsten Störung im Schulorganismus zusammenstürzen soll. So weit wie nötig ist, werden wir auf diese Momente im Folgenden Rücksicht nehmen.

Das gesamte Gebiet der Dichtkunst gliedert sich bekanntlich in drei große Hauptteile: die lyrische, die epische und die dramatische Poesie. Nach landläufiger Auffassung rechnet man hierher noch eine vierte Gattung: die lehrhafte oder didaktische Poesie, die aber im Reiche der Dichtung eher eine geduldete, als eine eingeborene ist, die man füglich als einen Nebensproß der epischen Poesie betrachten und der letzteren subordinieren kann. Sollen alle diese poetischen Gattungen in der Schule berücksichtigt werden? Die bevorzugtere von ihnen ist die epische Dichtkunst und nicht mit Unrecht; denn sie birgt so reiche und viele Bildungskeime in sich, welche sie zu dieser angesehenen Stellung autorisieren, wie wir weiterhin noch sehen werden. Anders ist es mit der Lyrik, welche zwar nicht aus der Schule verbannt ist, unseres Erachtens aber noch immer nicht das ihr gebührende Ansehen genießt, obgleich sie sich bei einigermaßen verständiger pädagogischer Pflege ganz vorzüglich eignet, die Jugend auf die Höhen der Menschheit, in den reinen belebenden Äther des Menschlich-Schönen und -Guten zu führen und in ihrem Herzen „das ewige Feuer schöner Gefühle" zu entzünden. Allerdings hat die Lyrik, da sie vorwiegend Ausdruck subjektiver Gefühle und Stimmungen ist und die empfindende Seele des Dichters zum Mittelpunkt hat, die Fähigkeit zur Voraussetzung, außer uns liegende Stimmungen und Gefühle zu erfassen und nachzufühlen, hat mithin eine gewisse Reife der Seele zur Voraussetzung. (Wir bemerken hier ein für alle Mal, daß wir bei unsern Ausführungen vorzugsweise eine Jugend mit einer gewissen Reife des Herzens und Geistes im Auge haben). Wie der Religionsunterricht sich unter anderem auch an das Gemüt des Kindes wenden und in demselben religiöse Stimmungen und Gefühle zu erwecken sich bestreben soll, so ist es auch eine der ersten Aufgaben der Lyrik, dem kindlichen Herzen Gelegenheit zu geben, sich zu sammeln und Schönes zu fühlen. Allerdings nimmt in unserer Zeit des Drängens und Jagens, des Wettens und Wagens und der vorwiegend kritisch-analytischen Lebens-

anſchauung der Poet eine keineswegs zu beneidende Stellung ein, und zumal des Lyrikers Stimme verhallt meiſtenteils wie ein Ruf in der Wüſte. Über das „Elend" der modernen Lyrik iſt ſchon genug geklagt, ſo daß wir an dieſer Stelle nicht erſt dasſelbe ausführlich zu rekapitulieren brauchen. Dieſes nüchterne, reſervierte Verhalten des öffentlichen Lebens gegenüber der Lyrik wirft ſeine Schatten auch auf die Schule, welche ja ſtets mit dem Leben Fühlung haben muß. Aber auf die Ausfüllung dieſer Breſche, welche ſich im Schulorganismus zeigt, ſollten doch zunächſt die Lehrer ſelbſt ihr Augenmerk richten. Ihnen fällt in erſter Linie die Aufgabe zu, der Lyrik eine Heimſtätte in der Schule zu bereiten, dann wird dieſe liebenswürdige Kunſt auch im öffentlichen Leben einen fruchtbaren Boden finden. Das oft angewendete Wahrwort: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft" gilt auch für die Lyrik, und wer von dem unberechenbar tiefgehenden Einfluß der Schule auf die Geſtaltung des geſamten öffentlichen Lebens überzeugt iſt, der wird es nicht als Phraſenrauſch und Wortgeklingel ſchelten, wenn wir das Schiller'ſche Wort, das er an die Künſtler richtet, auch den Jugendbildnern und Volkserziehern zurufen:

„Der Menſchheit Würde iſt in eure Hand gegeben,
Bewahret ſie!
Sie ſinkt mit euch! Mit euch wird ſie ſich heben!"

Daß wir nicht eine ſaft- und kraftloſe Lyrik in die Schule verpflanzen wollen, ſondern eine Lyrik von wahrhaftem Werte und gewichtigem Vollgehalt iſt ſelbſtredend. Die Lyrik iſt bekanntlich die Poeſie der Empfindung, ihr Brennpunkt iſt die innere Welt des Menſchen. Sie läßt die Empfindungen in der Muſik der Sprache ausſtrömen und berührt ſich hierin mit der ihr verwandten Muſikkunſt. Das lyriſche Wort iſt zugleich das muſikaliſche Wort; daher kommt es, daß die überwiegende Anzahl der Liedertexte lyriſchen Charakters iſt, welche Behauptung aber nicht zu der äſthetiſch einſeitigen Geſchmacksrichtung und grundfalſchen Anſicht verleiten ſoll, als ob das Charakteriſtikum eines lyriſchen Gedichtes ſeine Sangbarkeit ſei[1]. Außer

[1] Vergl. die überaus feinſinnige, äſthetiſch-kritiſche Abhandlung „Über lyriſche Poeſie" des Kunſtmäcenas Adolf Friedrich Graf von Schack in „Magazin für die Litt. des In- und Auslandes 57. Jahrg. No. 14 und 15.

dieſer „tönenden Saite“ hat das lyriſche Wort eine prägnantere und — was uns hier hauptſächlich intereſſiert — für das kindliche Auffaſſungsvermögen offenkundigere Bedeutung als der muſikaliſche Ton, der in den Wellen der Muſik verſchwimmt; dieſe Bedeutung des lyriſchen Wortes wurzelt in der ganz beſtimmten Vorſtellung, in dem ganz beſtimmten geiſtigen Bilde, das mit demſelben verbunden iſt[1]. Die Empfindung aber iſt nicht die einzige Domäne der lyriſchen Dichtkunſt, wie verſchiedene Afteräſthetiker behaupten, und wie es häufig die Anſicht ſelbſt in Kreiſen, welche der Lyrik nicht feindlich gegenüber ſtehen, zu ſein ſcheint. Gar oft verſteht man unter dem Begriff Lyrik nur Gefühlspoeſie, das Schwelgen in erotiſchen Ergüſſen. Nein, die lyriſche Dichtung wäre eine armſelige Kunſt, wäre ihr nicht noch eine andere, eine bedeutſamere Welt erſchloſſen, die auch bei der Behandlung lyriſcher Gedichte in der Schule in's Gewicht fällt, und wodurch ſich dieſe poetiſche Gattung als ein ſchätzenswertes Bildungselement qualifiziert: das iſt die Welt des Gedankens und der Reflexion. Unſer moderner Zeitgeiſt verlangt ſtatt der früheren mehr naiven, empfindſamen Gefühlslyrik eine auf den Gedanken gerichtete Lyrik mit ſtrammer Haltung mit Mark und Blut, wodurch aber nicht der Glaube erweckt werden ſoll, als ob jede wahrhaft edle und zarte Herzensregung aus der Lyrik verbannt werden ſoll. Eine ſolche Abſurdität würde unſere oben gemachten Behauptungen völlig über den Haufen werfen. Aus dieſem Doppelweſen der Lyrik erhellt die Bedeutung für die Pädagogik. Indem die Lyrik einmal Stimmungs- und Gefühlspoeſie iſt und zum andern ſich in das Reich des Gedankens erhebt und beides, Gefühle und Gedanken, in plaſtiſcher Anſchaulichkeit, übergoſſen von dem Lichte der Schönheit, vor dem ſeeliſchen Auge des Kindes erſtehen läßt, erglühen echt menſchliche Empfindungen und Stimmungen in ſeinem Herzen, und ſeinen Geiſt befruchten erhabene Gedanken und Menſchheitsideen, und durch all dieſes wird die Dichtkunſt dem Kinde zu einer ver-

[1] Vergl. bei dieſen Ausführungen: „Poetik. Die Dichtkunſt und ihre Technik. Vom Standpunkte der Neuzeit“ von Rudolf von Gottſchall. II. Band.

trauten Freundin. Es ist ja ganz richtig, daß die Schule noch andere Mittel besitzt, um auf die Gemüts- und Geistesbildung ihrer Pflegebefohlenen veredelnd und läuternd einzuwirken; der litterarische Unterricht ist nicht das einzige allverheißende Mittel, wenn wir auch nicht zu jenen Unduldsamen gehören, die all und jedes Heil von der Religion erwarten. Der religiöse Fanatiker und blindwütige Zelot kennt in seiner verurteilenden Rhadamantenweisheit nur einen Weg, um dem jugendlichen Herzen Moral und Gesittung einzupflanzen: das ist die Religion, speziell der dogmatische Religionsunterricht, und es ist bezeichnend für unsere Zeit, daß die Kirche, namentlich die katholische, Anstrengungen macht, den Religionsunterricht wieder in ihre Gewalt zu bekommen. Wir behaupten aber — ohne den sittlich fördernden Einfluß einer lebensvollen religiösen Unterweisung im geringsten in Abrede zu stellen —, daß auch der litterarische Unterricht imstande ist, die Jugend ethisch und moralisch, intellectuell und menschlich zu bilden, ja daß er, weil die Poesie dem kindlichen Herzen nahe verwandt ist und ihre Stoffe demselben viel näher liegen, als die vielfach übersinnlichen religiösen Stoffe, weit eher geeignet ist, die Jugend mit religiösen, das will sagen: mit sittlichen Ideen und Gefühlen zu bilden, als die Religion selbst, gegen welche die Kinder — namentlich diejenigen, deren Geistesentwickelung schon einen gewissen Höhepunkt erreicht hat — einen wenn auch verheimlichten Widerwillen haben. Wer selbst Jugendbildner ist, der wird die Erfahrung gemacht haben, daß das Kind willig, mit gespannter Aufmerksamkeit, mit warmem Interesse dem Lehrer des litterarischen Unterrichtes folgt, während es im religiösen Unterrichte häufig zerstreut, schläfrig ist — um einen trivialen, aber doch bezeichnenden Ausdruck zu gebrauchen —, daß es viel eher ein Gedicht memoriert, als Bibelsprüche auswendig lernt. So sagt der durch seine Arbeiten auf pädagogisch-litterarischem Gebiete angesehene Schulmann Goerth, auf dessen Hauptwerk wir unten zu sprechen kommen: „Meiner Überzeugung nach kann man die Jugend durch solch' eine Einführung in das Schöne sehr wirksam zu Sittlichkeit und Frömmigkeit erziehen, gewiß wirksamer als durch logische Künsteleien über dogmatische Begriffe und Lehren" —, und der bekannte Schulpraktiker

Dr. Fried. Dittes ſagt über die Faßlichkeit litterariſcher Produkte: „— — ich bin überzeugt, daß die Worte dieſer Männer viel lebendiger, viel wirkſamer und heilſamer in die Gemüter der Jugend eingreifen, als der doch wahrhaftig recht abſtrakte, für die Kleinen unbegreifliche . . . Dogmenunterricht, der von berufswegen den Kleinen erteilt wird.“ Wir wiederholen und betonen, daß es nicht unſere Meinung iſt, den Religionsunterricht überhaupt aus der Schule zu verbannen, ſondern wir behaupten nur, daß der litterariſche Unterricht die Jugend oft viel ſchneller und unmittelbarer zur Sittlichkeit führt als die Religion, wie ſie in der Schule zuweilen noch gehandhabt wird. — Um das innige Wechſelverhältnis zwiſchen dem Weſen der Lyrik und der leiblichen und ſeeliſchen Beſchaffenheit des menſchlichen Organismus zuſammenfaſſend zu charakteriſieren, ſei es uns geſtattet, die Worte Rudolf von Gottſchalls aus ſeinem oben genannten Werke anzuführen. Wenn nun auch ſeine Beobachtungen, die er sub specie aeterni anſtellt, zunächſt nur die innere Welt des Erwachſenen treffen, ſo enträtſeln ſie uns auch die kindliche Natur, mehr als es anfangs den Anſchein hat. Wir haben ſchon oben darauf hingewieſen, daß Kind und Poeſie keineswegs zwei heterogene Begriffe ſind, als daß ſie ſich nicht vereinigen laſſen könnten, daß ferner der Menſch in ſeinen jungen Jahren für die Poeſie empfänglich gemacht werden muß, ſoll ſich ihm als Erwachſener in der Poeſie eine Quelle heiterer Lebensfreude erſchließen. In Erwägung dieſes Gedankens laſſen ſich Gottſchalls Bemerkungen zwanglos auf das Kind anwenden. Er ſagt: „Das menſchliche Gemüt hat ſeine dunkeln, unergründlichen Regionen; es ſteht in unleugbarem Zuſammenhange mit den Zuſtänden des Körpers. Oft iſt ſeine Stimmung nur ein krankhaftes Vibrieren der Nervenſaiten, und die Rembrandt'ſchen Schatten, die über die Erde fallen, kommen oft nur von Stockungen des Blutumlaufs. Es iſt nicht ohne Bedeutung, daß die Alten die Melancholie von der ſchwarzen Galle herleiteten und den Herd der dichteriſchen Begeiſterung, des Vaticiniums, in der Leber ſuchten. Die Stimmung des Gemütes als ſolche wurzelt daher in verhüllten Naturtiefen; ſie iſt an und für ſich unfrei und ungeläutert, und auch da, wo ſie von den Höhen kommt und nicht aus der Tiefe, wo ſie ſich an einer Berührung

der geiſtigen Welt, der Natur, des Herzens entzündet, noch allen Zufälligkeiten und wechſelnden Einflüſſen der Körperwelt unterworfen. Erſt wenn ſie künſtleriſche Geſtalt gewonnen, wenn gleichſam die Nabelſchnur der Materie gelöſt iſt und ſie freien Pulsſchlag, freien Atemzug, eigentümliches Leben im Reiche der Dichtung erlangt: dann iſt das Gemüt nicht nur von ihr befreit, ſteht ihr nicht nur als einer fremden gegenüber, ſondern es findet ſich ſelbſt in ungeahnter Verklärung wieder, ſieht ſeine Empfindungen der Erdſchwere entnommen und in einen freieren Äther gebannt, und dem flüchtigen Spiel eine ſchöne Dauer gegeben. Das iſt die Bedeutung der Lyrik überhaupt nicht nur für den Dichter, ſondern auch für den Hörer, der dieſe Befreiung der Seele mitempfindet. Die innere Gemütswelt wird mit ihren Störungen und Trübungen in ein ideales Licht gerückt, in welchem ſelbſt ihre Schatten zu einem harmoniſchen Ganzen verſchmelzen." Für die Schule angelt die Aufgabe der Lyrik in der Erweckung und Entfachung edler und ſchöner Empfindungen, und wahrlich! das thut not in einer Zeit, die wie die unſrige den menſchlichen Geiſt zu einer Hyperkultur verdammt, der trotz, oder beſſer: wegen dieſer Treibhausatmoſphäre ſich oft nicht zur Blüte entfalten kann. Geiſt und Gemüt — ihre harmoniſche Bildung und Pflege ſollten die Pole der Erziehungs- und Unterrichtskunſt ſein! Wie oft aber ſteht die Praxis hier im ſchreienden Gegenſatz zur Theorie! Schiller, dem doch ſicherlich kein Gebildeter vorwerfen kann, daß er die Intelligenz zu Gunſten des Gemütes unterſchätzte, äußert ſich einmal: „Es iſt nicht zu leugnen, daß die Empfindung der meiſten Menſchen richtiger iſt als ihr Nachdenken. Erſt mit dem Überlegen fängt der Irrtum an. Ich erinnere mich auch recht gut mehrerer unſerer Freunde, denen ich mich nicht ſchämte, durch eine Arbeit zu gefallen, und mich doch ſehr hüten würde, ihnen Rechenſchaft von ihren Gefühlen abzufordern," und Vauvenargues ſagt: „Die großen Gedanken kommen aus dem Herzen." Treffen beide Äußerungen auch nicht immer zu, ſo enthalten ſie immerhin eine gute Doſis Wahrheit. Jetzt iſt eine Pflege der menſchlichen Gefühle nicht nur „erſprießlich", ſondern auch „von nöten", jetzt, wo jede innigere und zartere Empfindung häufig in geradezu roher und ekelhafter Weiſe verſpottet und perſifliert wird.

Die Menſchen müſſen ſich bewußt werden, daß ſie ſich nicht ihrer edleren Gefühle und Herzensregungen zu ſchämen brauchen. Strebt die Schule energiſch auf eine derartige Menſchenbildung hin, ſo wird dadurch allmählich ein Rückſchlag auf das ſoziale Leben ausgeübt. Denn die geſamte Erziehung iſt im Grunde genommen nichts anderes als Gewöhnung, conſequente, ſtramme Gewöhnung. In dieſem Sinne kann auch die Dichtkunſt, hier die lyriſche, zu einem wohlthätigen Zuchtmittel, d. h. Erziehungsmittel werden, vorausgeſetzt, daß die die Poeſie vermittelnde Perſon die Gabe beſitzt, Schönes zu fühlen und die zu ihr aufblickende Jugend mit derartigen Stoffen zu füllen. Hat der Erzieher auf ſein Erziehungsprogramm die Schiller'ſchen Worte geſchrieben:

„Wirke Gutes, du nährſt der Menſchheit göttliche Pflanze,
Bilde Schönes, du ſtreuſt Keime der göttlichen aus" —,

ſo iſt er im edelſten Sinne des Wortes ein Menſchenbildner.

Schreiten wir nach dieſen mehr allgemeinen Geſichtspunkten zur Auswahl lyriſcher Stoffe für die Schule, ſo müſſen wir uns auf unſere früher gemachte Bemerkung, keine Gebäude, ſondern nur Bauſteine dazu zu liefern, berufen. Wir wiederholen noch einmal, daß, ſoweit es aus pädagogiſchen und poetiſchen Principien zuläſſig iſt, auch die moderne Dichtung in den Kreis der Schule zu ziehen iſt. Einem mit der Entwicklung der deutſchen Litteratur bekannten Lehrer kann die Auswahl nicht unmöglich werden. Er braucht nur hineinzugreifen in das Schatzkäſtlein unſerer Lyrik; da funkelt's und leuchtet's, da ſtrahlt's und blitzt's von Juwelen mit geradezu magnetiſchem Zauber! Was zunächſt die Stimmungsgedichte anbetrifft, ſo iſt bei dieſen, welche vielfach Stoffe aus der Natur behandeln, die Jahreszeit bei der Behandlung in der Schule zu berückſichtigen. Völlig verkehrt wäre es, beiſpielsweiſe Heine's „Leiſe zieht durch mein Gemüt" oder Uhland's duftige Frühlingspoeſie „Die linden Lüfte ſind erwacht" im Herbſt oder im Winter zu beſprechen. Von Stimmungspoeſien nennen wir z. B. Freiligrath's ergreifendes und mahnendes: „O lieb', ſo lang du lieben kannſt", Goethe's „Wie herrlich leuchtet mir die Natur", „Über allen Wipfeln iſt Ruh" und das Pendant dazu, „Der du von dem Himmel biſt", ferner deſſen Mignonlied „Kennſt du das Land,

wo die Citronen blühn" und „Füllest wieder Busch und Thal", Geibel's „Wer recht in Freuden wandern will", dessen „Und dräut der Winter noch so sehr", Rückert's „Ich stand auf Bergeshalde", Storm's „Es ist so still; die Heide liegt", Lingg's „In meine Heimat kam ich wieder" ꝛc. ꝛc. Dazu kommt noch eine schöne Auslese aus unserer politischen Lyrik, die anläßlich des letzten deutsch-französischen Krieges wieder kostbare Blüten gezeitigt hat. Eins wollen wir jedoch nicht unterlassen zu bemerken: Wenn wir hier und weiter unten Gedichte einzeln anführen, so bedeutet es nicht, daß diese alle oder nur diese in der Schule behandelt oder gar alle memoriert werden sollen. Es sind im Grunde nur Anregungen und Andeutungen, die wir geben; das meiste bleibt dem pädagogischen Taktgefühl des Unterrichtenden überlassen. — Eine kostbare Blüte der deutschen Lyrik ist das Volkslied, welches bekanntlich im Schulunterricht eine liebevolle Pflege gefunden hat; ja — wir dürfen gleich hinzufügen — eine Pflege, die ihm nicht gebührt. Die Überschätzung des Volksliedes, welche aus einer irrigen ästhetischen Geschmacksrichtung resultiert, hat sich von unseren Litterarhistorikern auf die Nachwelt verpflanzt und auch deren ästhetisches Gefühl getrübt. Les extrêmes se touchent! In der ersten größeren Hälfte des vorigen Jahrhunderts hatte französischer Geist alle Gebiete des sozialen Lebens der oberen Zehntausend, vornehmlich das litterarische Leben Deutschlands in seiner Gewalt und führte die deutsche Poesie am Gängelband, bis in den deutschen Landen erlauchte und erleuchtete Männer, Denker und Dichter, erstanden, deren scharf geschliffenes Geistesschwert mit wuchtigen Hieben das fremdländische Gedorn und Gestrüpp ausrottete. Unserem universellen Herder gebührt das Verdienst, im deutschen Herzen das Gefühl für das Volkstümliche, für Volkspoesie wieder geweckt zu haben, durch seine „Stimmen der Völker in Liedern" (1778), das Werk, von dem Gervinus sagt, daß „die spanische Grandezza, die Düsterheit des Ossian, die tändelnde Naivetät der Litthauerin, die grausame Gewalt des nordischen Kriegers, das sanfte Gemüt des Deutschen, das Schaurige der schottischen Balladen, der kühne Gang der historischen Volksromanzen in England, Laune und Schreck, Ernst und Tändelei, alles sich neben einander bewege, ohne Affektion

und ohne Zwang, als ob die divergierendsten Strahlen aller Menschlichkeit sich in dem weiten Busen des Deutschen konzentrieren". Diese treffenden Worte Gervinus' können wir mutatis mutandis auf das deutsche Volkslied speziell anwenden, sie nennen zugleich die Bildungselemente für pädagogische Zwecke. Allein im Großen und Ganzen können wir dem Volksliede — vom Standpunkte unseres Jahrhunderts aus beurteilt — weder einen hohen litterarischen, noch einen bedeutsamen pädagogischen Wert zuschreiben. Es hat eine vorwiegend kulturhistorische Bedeutung, und sein Charakter hat sich in unseren Tagen verwischt, zumal das Kunstlied sich mit kräftigen Schwingen entfaltet hat. Die Überschätzung des Volksliedes — selbst in Kreisen, die auf litterarische Bildung Anspruch erheben — ist zu einer gewissen Modekrankheit geworden, deren Wirkungen auch die Schule nicht verleugnet. Schon Grillparzer machte auf diese übermäßige Wertschätzung aufmerksam, indem er sagte: „Volkslieder sind wie Wiesenblumen, die, wenn man sie im Felde ohne Pflege und Kultur aufgewachsen antrifft, erfreuen, ja entzücken; in den Gärten zwischen Rosen, Lilien und Nelken versetzt, sind sie nicht viel besser als Unkraut". Der oben erwähnte Goerth bricht eine Lanze für das Volkslied in seinem noch lange nicht genug geschätzten Werke „Einführung in das Studium der Dichtkunst[1], indem er, an Grillparzer's Bemerkung anknüpfend, sagt: „Aber wer wird sie in den Garten verpflanzen wollen? Sie sind unzertrennlich verbunden mit dem mütterlichen Boden, auf dem sie entsprossen. Im grünen Hag, am Waldessaume, am murmelnden Bach, im Wiesengrund, im still lauschigen Thal oder am Abhang auf starrem Fels, da ist ihre Heimat, da allein entfalten sie ihre wahre Schönheit. Da muß man sie aufsuchen und das Leben um sie her lieb gewinnen lernen. Dann wird man sich an ihnen fast ebenso freuen, wie an den glänzenden Kindern der kunstvoll gezogenen und geschmückten Gärten". Der circulus vitiosus steckt darin, daß man das Volkslied thatsächlich seinem Mutterboden entrissen und in die kunstvoll angelegten und gepflegten Bosketts und Parkanlagen der Kunst-

[1] I. Band. Das Studium der Lyrik von Goerth. Leipzig und Wien. Julius Klinkhardt. S. 69.

poesie verpflanzt hat. So kommt es, daß sich auch in die Schule — in den litterarischen Unterricht und in den Lehrplan für Gesang — Volkslieder eingeschlichen haben, die von sehr untergeordneter oder gar keiner poetischen Bedeutung sind. So findet sich in einem im Großen und Ganzen sehr brauchbaren Lesebuche für höhere Schulen[1] ein sechs Strophen langes Gedicht „Wachtelwacht" aus Armin's und Brentano's „Des Knaben Wunderhorn", mit einem Inhalt, der unserm modernen Zeitbewußtsein fern liegt, überhaupt nichtssagend ist. (Die „Wachtelwacht" ist nicht zu verwechseln mit Langbein's „Die Wachtel und ihre Kinder"). „Des Knaben Wunderhorn" ist überhaupt keine Mustersammlung von Volksliedern, wie es die landläufige Auffassung ist. Es ist eine Volksliedersammlung von niedrigem Wert; die Lieder dieses Buches sind oft roh, vielfach süßlich, überzuckert und elende Reimereien von Versifexen; den Liedern fehlt häufig der Nerv volkstümlichen Lebens und die lyrische Verve, und das Buch ist ein plattes — wir wollen nicht sagen: absichtliches — Seitenstück zu Herder's mustergültigen „Stimmen der Völker in Liedern". Aber es hat nun einmal eine hohe Meinung von „Des Knaben Wunderhorn" Platz gegriffen; man hat, ohne zu prüfen und zu wägen, diese Phrase nachgeplappert und nachgebetet, und so hat auch die Schule, für die das Beste doch gut genug sein soll, den Schülern von dem Inhalt des Buches vorgesetzt. Daraus erklärt sich ferner, daß dasselbe Lesebuch (in seinem vierten Teil) ein Lied enthält „Vom Wasser und vom Weine" welches ebenfalls aus dem „Wunderhorn" stammend, einen überaus wässerigen, geisttötenden Inhalt hat und vom berauschenden Weine dichterischer Begeisterung keinen Tropfen enthält. Die Anfangsstrophen heißen:

„Ich weiß mir ein Liedlein hübsch und fein,
Wohl von dem Wasser, wohl von dem Wein,
Der Wein kann's Wasser nit leiden,
Sie wollen wohl alleweg streiten.

Da spricht der Wein: „Bin ich so fein,
Man führt mich in alle Länder hinein,
Man führt mich vor's Wirt sein Keller,
Und trinkt mich für Muskateller."

[1] Deutsches Lesebuch von Dr. F. C. Paldamus. Frankfurt a. Main. III. u. IV. Teil.

Eins aber ist sonnenklar: bieten wir den Schülern trockenes, ledernes Zeug im litterarischen Unterricht, können wir sie nicht für die Dichtkunst *begeistern*, so wird diese sich nie und nimmer als Erzieherin zum Guten und Schönen erweisen, so wird sie — um Börne's klassische Worte aus seiner Denkrede auf Jean Paul zu gebrauchen — uns niemals das gewähren, „was uns das Leben versagt: eine goldne Zeit, die nicht rostet, einen Frühling, der nicht abblüht, wolkenloses Glück und ewige Jugend", und wir thäten wahrlich besser, den ganzen litterarischen Unterricht über Bord zu werfen. Der oben angeführten Beispiele sind nur zwei; dieselben lassen sich aber leicht auf ebensoviel Hundert vermehren. Man prüfe nur einmal vom künstlerischen Standpunkt aus die Lese- und Liederbücher, man wird finden, daß viele darin enthaltene Gedichte und Lieder einen erschreckend nüchternen, geistlosen und trivialen Text haben, wenngleich — was für den Gesangsunterricht von hoher Bedeutung ist — die Melodien klangreiche und gute sind. Diese Bemerkung trifft nicht nur das Volkslied, sondern streift auch das Verhältnis zwischen Poesie und Musik, indem man die erstere zur Dienerin der letzteren machen will.[1] Für unsere Zwecke genügt es, auf die Gefahr hinzuweisen, welche der Schule aus der übermäßigen Pflege des Volksliedes erwächst. Wir wollen nicht den bildenden Einfluß dieser lyrischen Untergattung auf die Schüler leugnen, wir wollen nur auf die übertriebene Wertschätzung des Volksliedes als Bildungselement hinweisen und nur *wirkliche* Volkslieder, Volkslieder mit poetischem Vollgehalt den Kindern übermitteln. Kommt in solchen Gedichten, welche aus der Volksseele hervorgegangen, auch einmal der Ausdruck „Schätzchen", „Liebchen" ꝛc. vor, so braucht man nicht aus Zimperlichkeit und Prüderie das Lied — sofern es sonst poetisch schön und von sittlichem Werte ist — vom Lektionsplan zu streichen. Rein erotische Lieder gehören selbstverständlich nicht in die Schule. Überhaupt kommt die lyrische Dichtkunst in der Schule wenn auch nicht ausschließlich, so doch vorwiegend als Gesangstoff zur Geltung, und es ist selbstredend, daß der Ge-

[1] Dieses Verhältnis findet sich in dem erwähnten Essay von Adolf Friedr. Graf von Schack vortrefflich beleuchtet.

ſanglehrer, ſobald er ein neues Lied zum Singen in Angriff nimmt, dasſelbe auch interpretieren muß, ſchon um dem elementarſten aller pädagogiſchen Grundſätze Genüge zu leiſten, daß der Schüler auch das zu Lernende begreift und verſteht. Von ſegensreichen Folgen wäre es jedenfalls, wenn der litterariſche und der Geſang-Unterricht in der Hand *eines* Lehrers lägen, was aber nicht immer möglich ſein wird, da hierbei nicht nur der gute Wille und der Fleiß des Lehrers, ſondern auch ſeine natürliche Beanlagung das entſcheidende Wort zu ſprechen hat. Immerhin aber müſſen, wenn der litterariſche und der geſangliche Unterricht von verſchiedenen Lehrern erteilt wird, dieſe Unterrichtsdisciplinen ſich gegenſeitig ſtützen und in einander greifen, ſofern Früchte gezeitigt werden ſollen.

Auch die Lyrik der Begeiſterung, die Ode, welche ſich zum „Liede“ wie die Knoſpe zur voll entwickelten Blüte verhält, muß im Schulunterricht zu Wort kommen. Iſt ſie doch ihrem Weſen nach vorzüglich geeignet, das Kind mit *den* Ideen und Gedanken vertraut zu machen, welche ewig am Firmamente der Menſchlichkeit leuchten, da die Ode ſich nur ſolche Stoffe zum Vorwurfe wählt, die den Wechſel der Zeiten überdauern und nicht in der Flucht des Augenblicks geboren werden und vergehen. Indem die Ode alſo große, erhabene Stoffe mit kühnem Schwunge der Phantaſie und Allgewalt der Sprache verarbeitet, ſtimmt ſie unſer Inneres ernſt und feierlich und geht durch den Bruſtton echter Empfindung auch zu Herzen. Allerdings iſt ſie wegen ihrer gewaltigen Gedankenfracht für viele Schüler zu „ſchweres Geſchütz“; wir haben jedoch — wie erwähnt — bei unſern Ausführungen auch gereiftere Schüler im Auge. Als Odendichter par excellence gilt mit Recht noch in unſerer Zeit Klopſtock, deſſen ſprachbändigender Geiſt und hochfliegende Phantaſie die unſterblichen Ideen der Liebe und Freundſchaft, der Naturfreude und des Patriotismus in Rhythmen gegoſſen. Seine „Frühlingsfeier“ (urſprünglich hieß die Ode: „Über die ernſthaften Vergnügungen des Landlebens“) mit ihrer glutvollen Empfindung, mit ihrer mächtig daherwogenden Sprache und ihrer hinreißenden Begeiſterung wird niemals ihren Zauber auf unſere Jugend verlieren. Gleich der kühne Anfang mit ſeinem hyperboliſchen Optativ packt den Hörer:

„Nicht in den Ocean der Welten all
Will ich mich stürzen, schweben nicht
Wo die ersten Erschaff'nen, die Jubelchöre der Söhne des Lichts
Anbeten, tief anbeten, und in Entzückung vergehn".

Von seinen übrigen Odendichtungen, die für die Schule ein fruchtbares Feld abgeben, seien u. a. folgende genannt, die — soweit uns bekannt — nur vereinzelt oder gar nicht in den Schullesebüchern enthalten sind: „Der Züricher See", „Schön ist, Mutter Natur, deiner Erfindung Pracht" ꝛc. (diese Oden haben sich in manchen Lesebüchern eingebürgert), „Heinrich der Vogler", „Der Feind ist da! Die Schlacht beginnt!" und das „Vaterlandslied" mit den in den ersten Strophen wiederkehrenden kräftigen Tönen: „Ich bin ein deutsches Mädchen!" —

Die der Ode (im engeren Sinne) verwandte Hymne und Dithyrambe eignen sich weniger für die Schule, wozu noch kommt, daß dieses Feld dichterischer Bethätigung noch nicht sehr angebaut ist.

(Schluß folgt.)

V.

Ciceros Schrift von den menschlichen Pflichten.[1]

Von

Dr. Johann Heinemann-Hamburg.

Man hat unser Zeitalter wohl das naturwissenschaftliche genannt; denn Technik und Medizin, ja sogar die spekulativste aller Wissenschaften, die Philosophie, haben durch die naturwissenschaftlichen Forschungen der Neuzeit eine bedeutsame Wandlung und zum Teil selbst neue Grundlagen erhalten. — Wer dagegen die Erzeugnisse der schönen und bildenden Künste, wie sie in den letzten Jahrzehnten entstanden sind, einer aufmerksamen Betrachtung unterzieht, möchte versucht werden, unserem Zeitalter eine naturalistische Auschauung zuzusprechen, welche sich recht wenig um die altehrwürdigen Gesetze des Kunstschönen kümmert, an die seit Aristoteles kaum jemand zu rütteln wagte. —

[1] Vortrag, gehalten in der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" den 15. Januar 1890.

Man könnte aber auch unſer Zeitalter das der hiſtoriſchen Forſchung nennen; auf allen Wiſſenszweigen zeigt ſich das Beſtreben, zu den Quellen hinabzugehen und — entweder chronologiſch oder nach beſtimmten Geſichtspunkten — alles zuſammen zu tragen, was in jeder Wiſſenſchaft Bedeutendes geleiſtet worden iſt.

Dieſer Zug der Zeit macht ſich auch auf dem Gebiete der Pädagogik bemerkbar, wir verdanken ihm die Werke von Raumer und Schmidt. Während uns in dieſen Encyklopädieen eine Überſicht über die Methode, die Ziele und die Ergebniſſe der Erziehung bei faſt allen Kulturvölkern gegeben wird, beſchäftigen ſich andere Bücher mit einem eingehenden Studium derjenigen erziehlichen Schriften, welche zur Zeit ihrer Entſtehung von maßgebender Bedeutung waren und dieſe zum Teil auch jetzt noch beſitzen. So finden wir in der von Friedrich Mann herausgegebenen „Bibliothek pädagogiſcher Klaſſiker“ eine ſtattliche Zahl von Autoren gebührend gewürdigt. Bis jetzt ſind es ausſchließlich die Werke von Pädagogen der letzten Jahrhunderte geweſen, die in einem neuen Gewande und mit erläuternden Bemerkungen verſehen, Eingang in die Studierſtube der heutigen Erzieher gefunden haben.

Den Pädagogen des klaſſiſchen Altertums hat man eine ſolche Aufmerkſamkeit noch nicht ſchenken können, und doch dürften ſie dieſe nicht minder verdienen: liegen doch — um mit Daniel Sanders zu ſprechen — reiche Schätze für die Bildung des Geiſtes, des Gemütes und Geſchmacks hier aufgeſpeichert und harren der Nutzbarmachung für die deutſche Bildung.

An dieſes Wort wurde ich erinnert, als ich mich nach langen Jahren wieder einmal mit der Lektüre von Ciceros Schrift: „Von den menſchlichen Pflichten“ beſchäftigte. Es fiel mir zugleich ein Ausſpruch von Garve ein, dem trefflichen Bearbeiter von Ciceros „De officiis“. „Der Franzoſe, der Deutſche, der Engländer kann an vielen Stellen der Ciceronianiſchen Werke glauben, einen ſeiner Landsleute zu leſen. Insbeſondere aber enthalten die Schriften, welche von den Pflichten handeln, gerade diejenigen Ideen, welche in dem ganzen Gebiete menſchlicher Erkenntniſſe am wenigſten das ausſchließliche Eigentum irgend eines Menſchen oder Zeitalters bilden“. —

Der hohe und für alle Zeiten gleichbleibende Wert jener Schriften wird selbst von denen anerkannt werden müssen, welche Ciceros Charakter nicht loben können.

Wie überhaupt der Ideenkreis der gebildeten Römer innerhalb der Grenzen der griechischen Philosophie liegt, so erweist sich im Wesentlichen auch Ciceros Abhandlung von den menschlichen Pflichten als eine Bearbeitung der Ethik des Panätius, desjenigen griechischen Philosophen, der wohl das Meiste zur Ausbreitung der stoischen Philosophie in Rom beigetragen hat. — Also: die Grundlage von Ciceros Pflichtenlehre ist jener Stoicismus, welcher die Philosophie in die engste Verbindung mit dem praktischen Leben setzt. Wie dem Begründer dieser Lehre, so erschienen auch Cicero die praktischen Fragen der Ethik als die bei weitem wichtigsten der ganzen Philosophie. Wenn er auch ausspricht, daß das Forschen und Erkennen einen hohen Genuß gewähre, so steht ihm das Handeln doch höher als das Wissen. Betrachteten doch alle gebildeten Römer die Philosophie als ein Bildungsmittel, welches die sittlichen Grundsätze befestige, für den Beruf des Redners und Staatsmannes vorbereite und das Mittel zu einem glückseligen Leben gewähre. Kein anderes der philosophischen Systeme konnte dem praktischen Römer, sofern er sich mit der Ethik beschäftigte, mehr zusagen als Zenos Lehre. Die Grundideen der stoischen Lehre sind Ihnen bekannt; Sie wissen, wie darin die Tugend als der einzige Zweck des Menschen und als sein einziges Gut bezeichnet wird, dem gegenüber die anderen Güter, wie Gesundheit und Reichtum, gleichgültig seien. Cicero griff diesen Gedanken auf, aber er war zu sehr Weltmann und Eklektiker, als daß er ihn bis zu seinen letzten Consequenzen hätte durchführen wollen.

Schon Sokrates faßte ein tugendsames Leben als allein hinreichend zur Glückseligkeit auf: Sie wissen, wie die Cyniker seine Lehre in grober Weise karrikierten. Aber für unsere Zwecke ist etwas anderes von größerem Interesse: Sie kennen die hohe Bedeutung des vielbesprochenen Dämoniums, jener inneren Stimme, welche für Sokrates das sittliche Maß seiner Handlungen war. Wenn irgendwo im Heidentum, so liegt hier der Beweis vor, daß das Gewissen auch in ihm eine Macht war. Wie dem Sokrates so gilt auch dem Cicero als Maßstab

des ſittlichen Handelns das Zeugnis unſeres Innern, das ſittliche Bewußtſein. Er hat in ſeinen Tusculanen mit Beſtimmtheit ausgeſprochen, daß uns die ſittlichen Grundbegriffe, der Glaube an Gott und an die Unſterblichkeit der Seele, angeboren ſeien, und es gilt ihm als ſtärkſter Beweis hierfür die allgemeine Übereinſtimmung, der consensus gentium.

Bevor ich dazu übergehe, Ihnen den Inhalt von Ciceros Pflichtenlehre vorzutragen, möchte ich noch einige Bemerkungen vorausſchicken. Wir werden es nur mit dem erſten Buche zu thun haben; denn nur dieſes handelt von dem moraliſch Guten an und für ſich. Das zweite Buch unterſucht die Mittel, welche unſer äußeres Wohl fördern können und das dritte beſpricht den Fall des Widerſpruchs zwiſchen Pflicht und Urteil. Ferner: ich werde Ihnen keine Überſetzung liefern; ich beabſichtige vielmehr den Inhalt von Ciceros Pflichtenlehre in freier Bearbeitung zu geben, ohne Rückſicht auf die eigentümliche Form, in welche Cicero ſeine Gedanken brachte, und ohne Rückſicht auf die urſprüngliche Anordnung. Alſo: was ich Ihnen vortrage, das ſind die Gedanken des römiſchen Moraliſten in einem neuen Gewande. Ich habe dem Inhalte nichts Weſentliches hinzugefügt, wohl aber Alles weggelaſſen, was zur näheren Erläuterung der aufgeſtellten Grundſätze dienen ſollte. Ich habe dies deshalb gethan, weil ich Ihnen in dem Rahmen eines kurzen Vortrages die Grundzüge von Ciceros Ethik vorführen wollte, ganz beſonders aber darum, weil heutzutage jene ethiſchen Anſchauungen beſonders durch Kants Kriticismus eine feſtere philoſophiſche Grundlage erhalten haben.

Gehen wir nun zu dem Inhalte des Buches ſelbſt über! Es dürfte von Intereſſe ſein, ein Syſtem der Ethik, wie es vor etwa 2000 Jahren aufgeſtellt worden iſt, in einiger Ausführlichkeit kennen zu lernen.

Überall und jederzeit treten Pflichten an den Menſchen heran. Unter der Zahl der wichtigen Gegenſtände, mit welchen ſich die heranwachſende Jugend zu beſchäftigen hat, iſt wohl keiner von höherer Bedeutung und von größerem Einfluß auf das ſpätere Leben als die Lehre von den Pflichten. Denn Pflichten treten immer an den Menſchen heran, mag er ſich in

der Familie oder außerhalb derſelben befinden, mag er ſich mit ſich ſelbſt oder mit andern, mit ſeinen Angehörigen oder mit Weiterſtehenden beſchäftigen. In der Beobachtung der Pflichten liegt der wahre Wert des Menſchen, in ihrer Vernachläſſigung ſeine Schande.

Sittengeſetz und Gewiſſen. Unſer Thun und Laſſen iſt nicht nach äußeren Vorteilen zu bemeſſen; es hat vielmehr das Sittengeſetz, wie es in unſerm Gewiſſen ſpricht, das Gefühl für das Recht, wie es ſich in der Bruſt eines jeden Menſchen findet, unſer ganzes Verhalten zu beſtimmen: ihm allein gebührt die Führung durchs Leben, auf daß uns die Tugend allezeit als das höchſte Gut erſcheine.

Wer in allem, was er thut, nur ſeinen eigenen Nutzen beachtet, wird weder Gerechtigkeit, noch Menſchenliebe und Freundſchaft, noch irgend eine andere Tugend üben können; wer den Schmerz für das größte Übel hält, kann nicht willensſtark und mutig ſein, und wem das ſinnliche Vergnügen der höchſte Genuß iſt, keine Mäßigkeit beſitzen.

Weil der Menſch ſich deſſen, was er thun ſoll, bewußt iſt, hat er Pflichten zu erfüllen, er hat Anſprüchen zu genügen, welche ſein Gewiſſen und die Geſellſchaft an ihn ſtellen.

Das Wort Pflicht in ſeiner allgemeinen Bedeutung. Nicht alles, was Pflicht genannt wird, iſt eine unmittelbare Forderung des Sittengeſetzes. Außer den ſittlich guten und den ſittlich ſchlechten Handlungen giebt es ſolche, welche ſchicklich und unſchicklich heißen. Die ſchicklichen werden uns, ähnlich wie die ſittlich guten, zur Pflicht gemacht.

Die guten Handlungen ſind dem Sittengeſetz gemäß, die ſchlechten widerſtreiten ihm; das Schickliche richtet ſich nach der ſog. „Sitte", nach gewiſſen Vorſchriften, welche unſern Verkehr mit andern, unſere „Lebensart" betreffen, das Unſchickliche verſtößt gegen die Formen des gebildeten Umganges.

Überlegung vor der Handlung. Bevor wir uns zu einer Handlung entſchließen, haben wir eine Überlegung angeſtellt. Dieſe beſchäftigt ſich mit der Beantwortung einer Frage. Es

wird etwa unterſucht, ob die betreffende Handlung gut oder böſe iſt, oder wir wollen darüber klar werden, ob ſie uns nützt oder ſchadet. Wir können aber auch die Frage nach der Sittlichkeit und Nützlichkeit einer Handlung zugleich ſtellen; wir unterſuchen, ob wir beim Begehen oder Unterlaſſen einer Handlung das Sittengeſetz erfüllen und zugleich unſerm Wunſche nach irgend einem Vorteil genügen oder nicht. Stimmt aber das, was recht iſt, mit dem, was uns anſcheinend nützt, in dem fraglichen Falle nicht überein, ſo tritt die Frage auf: Sollen wir das Sittliche oder das Nützliche thun? — Haben wir zwiſchen zwei erlaubten Handlungen die Wahl, ſo können wir unterſuchen, welche von beiden die beſſere iſt.

Alſo bei allem unſerm Thun und Laſſen werden wir entweder allein durch das Sittengeſetz beſtimmt, oder ausſchließlich durch den Wunſch, einen Vorteil zu erlangen, beziehentlich einen Schaden abzuwehren, oder aber durch die Art der Entſcheidung, wenn das ſittlich Gute und das Nützliche einer Handlung zugleich in Erwägung gezogen werden.

Weil wir es im Nachſtehenden nur mit den Pflichten zu thun haben, welche aus der moraliſchen Vollkommenheit fließen, ſo können wir von allem, was die Nützlichkeit einer Handlung betrifft, abſehen, umſomehr, als das moraliſch Gute nie unſerm wahren Vorteile widerſtreitet. Es iſt vielmehr das einzige wahre Gut, und alle Dinge, welche ſcheinbar nützen, aber dem Sittlichen entgegen ſind, machen denjenigen, welcher ſie beſitzt, nicht glücklich, und den, welcher ſie entbehrt, nicht unglücklich.

Die Vorzüge des Menſchen vor den andern Geſchöpfen. Der Menſch empfindet wie jedes lebende Geſchöpf den Trieb, ſich ſelbſt zu erhalten und ſein Leben möglichſt angenehm zu geſtalten. Aber neben dieſem Triebe beſitzt er noch etwas, was ihn weſentlich von allen andern Geſchöpfen unterſcheidet: das iſt die Eigenart ſeines Geiſtes, ſeine Vernunft. In ihr liegt alles, was zum Gattungscharakter des Menſchen gehört.

Die durch die Vernunft dem Menſchen gegebenen Gattungsmerkmale. Erſtens: Die Vernunft befähigt uns, die Urſachen und Folgen der Dinge zu erkennen, das Zukünftige an das

Gegenwärtige zu knüpfen, einen Plan fürs Leben zu entwerfen und alles, was zur Ausführung desſelben nötig iſt, zu veranſtalten.

Zweitens: Weil die Menſchen mit Vernunft begabt ſind, können ſie miteinander in Verbindung treten, ihre Gedanken austauſchen und einander hülfeleiſtend beiſtehen.

Drittens: Der tüchtige Menſch hat bald erkannt, daß in dieſer Verbindung mit andern eine der erſten Bedingungen zur Erfüllung ſeiner Lebensaufgabe liegt; er ſucht deshalb das allgemeine Wohl zu fördern und dieſem die eigenen Begehrungen unterzuordnen. Seine Grundſätze fürs Leben werden nicht der Selbſtſucht, ſondern dem Sittengeſetze entnommen, welches die einzelnen ſchwachen Menſchen zu einer kräftigen Gemeinſchaft verbindet. So wird der Wille immer zielbewußter, er bildet ſich zum Charakter aus.

Viertens: Vernunft und Gefühl, Erkenntnis und Empfindung ſtehen in Wechſelwirkung mit einander, und ſo ſind wir in den Stand geſetzt, in uns und außer uns das Schöne von dem Häßlichen, das Ordentliche von dem Unordentlichen, das Schickliche von dem Unſchicklichen, das Gute von dem Schlechten zu unterſcheiden. In dem einen finden wir eine Übereinſtimmung oder doch eine Ähnlichkeit mit dem, was wir als wahr und ſittlich erkannt haben, in dem andern einen Widerſpruch damit; zu dem einen fühlen wir uns hingezogen, von dem andern abgeſtoßen. Eben in dieſer Wahrheit beſteht die Schönheit der Tugend.

Die Art und Weiſe, wie ſich unſer Geiſt nach außen bethätigt, giebt das Maß für die Achtung ab, die uns entgegengebracht wird. Die Vorſchriften für die richtige Bethätigung bilden den Inhalt der Pflichten.

Die vier Hauptaufgaben des Menſchen. Aus dem Vorſtehenden leiten ſich vier Aufgaben ab, die wir zu löſen, vier Hauptpflichten, die wir zu erfüllen haben:

1. Kenntniſſe zu erwerben,
2. Den Mitmenſchen zu dienen,
3. Nach moraliſchen Grundſätzen zu handeln,
4. In allem, was wir thun, Sitte und Anſtand zu wahren.

Die vier Haupttugenden. Den vier Pflichten entsprechen ebenso viele Haupttugenden:

1. Das Streben nach Wahrheit,
2. Die Menschenliebe,
3. Die Willenskraft,
4. Die Wohlanständigkeit.

Sie geben zusammen das, was man Gesittung nennt. Die erste und dritte dieser Tugenden haben es mit der Ausgestaltung unseres innern Menschen zu thun, die zweite und vierte mit dem Verhältnis zu den Mitmenschen.

I. Das Streben nach Wahrheit. Das Streben nach Wahrheit ist der menschlichen Natur am meisten gemäß; denn alle empfinden den Trieb, unbekannte Dinge zu erfahren, deren Ursachen und Wirkungen zu erforschen. Durch die Kenntnisse, die wir uns so erwerben, lernen wir das Wesen der Dinge, das Wahre der Vorstellungen kennen; in dieser Kenntnis besteht unsere Klugheit.

Bei diesem natürlichen und löblichen Streben sind zwei Abwege zu verweiden: erstens dürfen wir uns nicht vom Eigendünkel verleiten lassen, das Unbekannte für bekannt, das Unerwiesene für erwiesen zu halten; und zweitens müssen wir uns vor Einseitigkeiten hüten, welche dadurch leicht entstehen, daß wir an einzelnen Untersuchungen allzuviel Geschmack finden und dabei andere gleich nützliche Studien vernachlässigen.

Man darf aber auch nicht durch Beschäftigung mit den Wissenschaften von den eigentlichen Berufsgeschäften sich abziehen lassen; das würde wider die Pflicht sein: denn der eigentliche Wert der Tugend besteht im Handeln. Allein unsere Berufsgeschäfte erleiden Unterbrechungen, und es findet sich somit Zeit genug für unsere Lieblingsstudien. In dieser Zeit der Muße bringt uns die nie ruhende Thätigkeit der Seele fast ohne unsere Absicht zum Forschen und Denken; sagt doch Scipio Africanus, er sei niemals weniger müßig, als wenn er Muße habe, und niemals weniger einsam, als wenn er allein sei.

Das Nachdenken kann aber zweierlei Art sein: entweder denken wir über unsere Berufsthätigkeit nach und über Dinge, welche im Verkehr mit andern an uns herantreten, oder

wir trachten nach allgemeinen Wahrheiten und nach Erlangung allgemeiner Wiſſenſchaft.

II. Die Tugend der Menſchenliebe. Von den drei übrigen Haupttugenden hat es die Tugend der Menſchenliebe mit dem thätigen Leben zu thun; ſie zeigt ſich in ſolchen Handlungen, welche uns und andern die Bedürfniſſe des Lebens auf rechtmäßige Weiſe verſchaffen und erhalten. Unter allen andern Tugenden hat dieſe den größten Umfang; denn ſie umfaßt die zahlreichen geſelligen Pflichten, ohne welche das Gemeinweſen nicht beſtehen kann.

Dieſe Pflichten laſſen ſich in zwei Gruppen teilen; die eine umfaßt die Pflichten der Gerechtigkeit, die andere diejenigen der Dienſtbereitwilligkeit.

1. Die Pflicht der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit hat die geſellige Verbindung unter den Menſchen aufrecht zu erhalten; ſie verlangt, niemand zu ſchaden, das Eigentum anderer wie unſer eigenes zu achten.

Der Grund aller Gerechtigkeit iſt die Redlichkeit, d. h. Wahrhaftigkeit in dem, was wir ſagen, Treue in dem, was wir verſprechen, und Ehrlichkeit in dem, was wir thun.

Das Gegenteil der Gerechtigkeit iſt die Ungerechtigkeit. Wir ſind aber ungerecht, wenn wir gegen die Menſchen unwahr, treulos und falſch ſind und den Beleidigungen, welche anderen widerfahren, nicht nach Kräften ſteuern.

a. Das Unrecht, das wir ſelbſt andern zufügen. Handeln wir gegen einen andern vorſätzlich ungerecht, ſo ſind wir entweder durch Furcht oder noch häufiger durch Eigennutz hierzu verleitet worden.

In dem einen Falle fürchtet man, in ſeinem Vorteil durch einen andern beeinträchtigt zu werden; man verſucht dies dadurch abzuwenden, daß man das Anſehen und die Leiſtungen des andern, der vielleicht ein Handwerks- oder Geſchäftsgenoſſe iſt, herunterſetzt und verkleinert. In dem andern Falle trachtet man nach Vorteilen, die man nicht erlangen kann, ohne dem Nächſten die ſeinigen zu nehmen.

Habſucht. Unter den Begierden, welche uns zu ſolchen Ungerechtigkeiten treiben, iſt die ſchlimmſte die Habſucht. Man verlangt nach Reichtum, weil er uns im Leben ſicher ſtellt und

die Mittel gewährt, alle Arten von Vergnügungen zu genießen und unſern Wohnungen, unſerer ganzen Häuslichkeit Geſchmack und Glanz zu geben. — An und für ſich iſt das Streben, ſein Vermögen zu vergrößern, untadelhaft; aber die Mittel hierzu dürfen der Tugend der Gerechtigkeit nicht widerſtreiten.

Ruhmſucht. Auch die Begierde, Anſehen, hohe Stellen und Würden zu beſitzen, ſetzt den Menſchen den ſtärkſten Verſuchungen aus, gegen andere ungerecht zu ſein. Es iſt betrübend, zu ſehen, wie Ruhm- und Ehrſucht nicht ſelten gerade die größten Geiſter und die edelſten Menſchen verführt. Man ſei deshalb gegen dieſe Leidenſchaft ſehr auf der Hut.

Gerechtigkeit gegen die Feinde. Gegen unſere Feinde haben wir ebenſo wie gegen andere Menſchen ehrlich und offen zu ſein. Wir dürfen nicht durch Liſt und Betrug Wiedervergeltung üben, wir müſſen uns vielmehr damit begnügen, unſern Gegner von künftigen Angriffen abgebracht zu haben; und es ſei hierbei unſere ſchönſte Rache, ihn ſein Unrecht eingeſtehen und bereuen zu laſſen.

b. Ungerechtigkeit durch Unterlaſſung. Die zweite Art der Ungerechtigkeit, welche in der unterlaſſenen Verteidigung des angegriffenen und angefeindeten Mitmenſchen beſteht, kann aus verſchiedenen Urſachen entſpringen: der eine fürchtet, hierdurch ſelbſt Unannehmlichkeiten zu erfahren; ein anderer ſcheut Koſten und Mühen, um dem Bedrängten thatkräftig beizuſtehen; ein dritter iſt zu ſehr mit ſeinen eigenen Angelegenheiten beſchäftigt, um noch Zeit zu finden, einem andern, der ein Anrecht auf Unterſtützung hat, zu helfen; ein vierter iſt zu gedankenlos, zu träge oder zu ſchwach hierzu.

Wir dürfen uns durch nichts abhalten laſſen, gegen andere gerecht zu ſein und fremdes Unrecht vom Nächſten fern zu halten. Es ſei unſer Grundſatz: *Alles, was einen Menſchen angeht, geht uns ſelbſt an!*

Das Gute und das Böſe, das uns *ſelbſt* zugefügt wird, *empfinden wir in unſerm Gefühle*; aber das Gute und Böſe, das *andern* begegnet, *erkennen wir mit unſerm Verſtande*. Wenn nun auch Verſtand und Gefühl nichts als verſchiedene Formen derſelben Geiſteskraft ſind, und wir das als wahr, ſchön und gut *empfinden*, was wir als wahr,

ſchön und gut erkannt haben, ſo zeigt ſich doch oft, daß die Selbſtſucht des Menſchen einen Unterſchied macht zwiſchen dem Recht, das er ſelbſt in Anſpruch nimmt, und demjenigen, das ein anderer verlangen kann. Ebenſo verhält es ſich in Bezug auf das Unrecht.

Wollen wir alſo in unſerm Urteil unparteiiſch, gerecht und billig ſein, ſo müſſen wir alles, was unſere Nächſten betrifft, ſo anſehen, als beträfe es uns ſelbſt. Jedenfalls ſollen wir nichts thun, gegen deſſen Billigkeit uns Zweifel aufſtoßen; denn dieſe entſpringen meiſt dem Bewußtſein des Unrechts.

Ausnahmen von der allgemeinen Regel des Rechts. Eine an und für ſich zu billigende Handlung, eine ſolche, zu welcher wir unter andern Umſtänden ſogar verpflichtet wären, muß nicht ſelten deshalb unterbleiben, weil ſonſt einem einzelnen Menſchen oder dem allgemeinen Wohle geſchadet würde. So darf ein Verſprechen nicht gehalten werden, wenn derjenigen Perſon, welcher es gegeben worden iſt, durch die Erfüllung nur Schaden entſtände, oder wenn der Nutzen, den das eingelöſte Wort auf der einen Seite gewährte, ungleich geringer wäre als der Schaden auf der andern Seite. Denn es iſt immer wider die Pflicht, das größere Gute dem kleineren zu opfern. Es iſt niemand gebunden, ein gegebenes Verſprechen zu halten, wenn ſich nachträglich herausſtellt, daß höhere Pflichten hierbei vernachläſſigt würden; und es würde derjenige, dem ein ſolches Verſprechen gegeben worden iſt, unmoraliſch handeln, wenn er auf die Erfüllung dränge.

Nach dem bürgerlichen Rechte ſind auch ſolche Verſprechen ungültig, welche durch Gewalt erpreßt oder durch Betrug erſchlichen worden ſind.

Spitzfindigkeit in der Auslegung von Geſetzen und Verträgen und das dadurch entſtehende Unrecht. Es giebt eine Art von Ungerechtigkeit, welche ſich auf ein Recht zu ſtützen verſucht: es iſt dies das Verfahren, durch ſpitzfindige Auslegung von Geſetzen und Verträgen deren Sinn zum Schaden eines andern zu verdrehen. Dieſe Kunſtgriffe muß ein ehrlicher Mann verabſcheuen; denn bei allen Handlungen, wo es auf Redlichkeit und Worthalten ankommt, wird nicht auf das geſehen, was

Geſetz und Verträge dem Wortlaute nach bedeuten könnten, ſondern darauf, was ſie nach Abſicht derjenigen, von denen ſie herrühren, wirklich bedeuten. Es iſt alſo jener Feldherr wortbrüchig geworden, welcher, nachdem er einen Waffenſtillſtand auf dreißig Tage geſchloſſen hatte, während der Nacht das feindliche Lager verheerte, weil der Vertrag auf die Tage und nicht auf die Nächte geſchloſſen wäre.

Alſo: gegen keinen Menſchen ſeien wir ungerecht; in allem unſerm Thun ſeien wir offen und ehrlich, auch dem Feinde und ganz beſonders dem Niedrigſtehenden gegenüber. Weder durch Gewalt, noch durch Liſt ſuche man auf Koſten anderer einen Vorteil zu erlangen. Denn in der Gewalt liegt etwas von der Natur des Löwen, in der Liſt etwas von der Falſchheit des Fuchſes; doch der Menſch zeige ſich beſſer als das Tier, er handle gerecht.

2. Die Pflicht der Dienſtbereitwilligkeit. Die zweite der geſelligen Pflichten iſt die der Dienſtbereitwilligkeit, der Wohlthätigkeit und Güte. Keine Tugend ziert uns mehr als dieſe.

Aber bei ihrer Ausübung muß man behutſam zu Werke gehen: man darf durch die Güte niemand ſchaden, am wenigſten demjenigen, welchem ſie erwieſen wird; dann müſſen die Wohlthaten in einem gewiſſen Verhältnis zu unſerm Vermögen ſtehen und nach Verdienſt ausgeteilt werden.

Erſtens: Wer die Wünſche eines andern zu deſſen Nachteil erfüllt, iſt nicht wohlthätig noch menſchenfreundlich, ſondern unaufrichtig und ſchmeichleriſch gefällig. — Wer dem einen ſchadet, um dem andern Gutes zu erweiſen, wer mit der einen Hand raubt, um mit der andern verſchwenderiſch auszuteilen, handelt ebenſo ſtrafbar, als hätte er fremdes Eigentum zu ſeinem eigenen Nutzen verwendet. — Die erſte Regel bei unſerer Freigebigkeit ſei: unſern Freunden und andern zu nützen, ohne irgend einen dadurch zu benachteiligen; denn nichts kann den Namen dieſer Tugend verdienen, was der Gerechtigkeit zuwider iſt.

Zweitens: Diejenigen, welche freigebiger ſein wollen, als es ihre Vermögensverhältniſſe erlauben, ſündigen gegen die Rechte ihrer Familie: ſie entziehen dieſen das zum Leben Nötige,

um es andern zu geben. Zuweilen geschieht dies aus innigem, tiefem Mitgefühl mit dem Notleidenden und es ist dann eine verzeihliche, wenn auch zu weit gehende Wohlthätigkeit und Menschenliebe; bei andern ist es das nicht mehr: sie haben nur den Wunsch, mit ihren Gaben Aufsehen zu erregen.

Dieses meide man beim Wohlthun; man übe es im Stillen, damit es den Charakter eines guten Werkes nicht verliere und dem Armen zu seinem Elende nicht noch das beschämende Gefühl komme, in Gegenwart von andern unterstützt worden zu sein.

Drittens: Wir dürfen niemand wegen seines Charakters von unserer Wohlthätigkeit ausschließen; denn etwas von einem tugendhaften Gemüte findet sich in jedem Menschen. Freilich werden wir am liebsten uns denjenigen gefällig erweisen, welche sich durch Rechtschaffenheit, durch gesetzte und bescheidene Lebensführung auszeichnen. Und ganz besonders gern werden wir allen zu helfen suchen, welche sich um uns verdient gemacht haben, und denen wir deshalb zu Dank verpflichtet sind. Das Gute, das wir diesen thun, ist dann nicht als Wohlthat, sondern als Zurückerstattung geliehenen Gutes zu betrachten. Es handelt sich hierbei um eine unerläßliche Pflicht: wollen wir den Namen rechtschaffener Menschen behalten, so müssen wir das Gute, das uns zu teil geworden ist, an unsern Wohlthätern zu vergelten suchen.

Das Verhältnis der Menschen zu einander. Wir kommen somit auf die Verhältnisse zu sprechen, in welchen die Menschen zu einander stehen können, insbesondere auf das Verhältnis des Hülfsbedürftigen zu seinem Wohlthäter. Dieses bestimmt das Maß unserer Freigebigkeit.

A. Die menschliche Gesellschaft im Allgemeinen. Durch Vernunft und Sprache werden die Menschen mit einander verbunden. Wo sie mit einander reden können, einander fragen und Antwort geben, wo sie sich gegenseitig belehren und von einander lernen, kurz: wo sie gemeinschaftlich denken — da entsteht auf natürliche Weise eine Gesellschaft.

Soll sie Fortbestand haben, so müssen Gerechtigkeit, Billigkeit und Güte ihre Grundlagen sein.

An einer solchen allgemeinen Vereinigung hat ein jeder Mensch vermöge seiner Natur Anteil, aber damit übernimmt

auch ein jeder die Verbindlichkeit, alles das, was die Natur zum gemeinschaftlichen Gebrauche hervorgebracht hat, nicht für sich allein in Anspruch zu nehmen. Neben dem persönlichen Besitz giebt es gewisse Güter, die zum freien Gebrauch da sind: so sollen wir niemand hindern, aus dem vorbeifließenden Wasser zu schöpfen oder sein Feuer an dem unsrigen anzuzünden, und so sollen wir auch einem jeden, der uns darum bittet, mit unserm Rate dienen. Das sind lauter Dinge, welche dem, der sie giebt, nichts kosten, aber demjenigen, der sie empfängt, viel nützen.

B. Die engeren Verbindungen innerhalb der weiten menschlichen Gesellschaft. In der großen weiten Gesellschaft, welche alle Menschen unter sich verbindet, giebt es eine Anzahl engerer Kreise.

a. Die Familie. Zunächst ist die Familie zu nennen. Sie ist die erste und ursprünglichste Gesellschaft; ihre Bande verbinden den Gatten mit der Gattin, die Eltern mit den Kindern und diese unter sich. Aus der häuslichen Gesellschaft entstehen nach und nach neue Verwandtschaften, die durch angeborene Zuneigung und gemeinschaftliche Interessen mit einander in Beziehung bleiben. Und so werden die Familien zu Pflanzschulen des Staates.

b. Der Staat. Die gemeinschaftliche Abstammung bringt die Angehörigen eines Staates einander nahe, und die gemeinsame Sprache giebt ihnen das beste Mittel, unter sich zu verkehren.

In jedem größeren Staate bilden sich kleinere Gemeinwesen heraus, deren Glieder durch Familien- und Freundschaftsbande, durch gleiche Rechte und Pflichten und durch beständigen Umgang in engerer Verbindung stehen.

c. Die Freundschaft. Von allen Banden, welche Menschen verknüpfen, ist keines edler und fester als das der Freundschaft zwischen rechtschaffnen und in ihrer Denkungsart ähnlichen Menschen. Die sicherste Grundlage eines solchen Bundes ist der sittliche Charakter, und unter allen Tugenden dürfte ihn keine mehr befestigen als Gerechtigkeit und Menschenliebe. Kommen noch gleiches Streben und gleiche Neigungen

hinzu, dann macht die Freundschaft — wie es ein griechischer Dichter will — aus zwei Personen eine.

Gegen das Vaterland haben wir die meisten Pflichten zu erfüllen. Wenn man die genannten und noch andere gesellschaftliche Verbindungen unter den Menschen betrachtet, so findet man, daß keine für die Entwicklung unserer Geistesanlagen von größerer Bedeutung und keine auf unser Gemüt von mächtigerem Einflusse ist als diejenige, welche uns als Bürger mit dem Staate verknüpft.

Wir lieben die Eltern und diese die Kinder; aber die Liebe zum Vaterlande, das die meisten Beziehungen, in welche die Menschen zu einander stehen, umfaßt, begreift auch die einzelnen Neigungen in sich und hat deshalb die vereinigte Stärke von allen. Jeder rechtschaffene Bürger weihet gern sein Hab und Gut, ja sein Leben dem Wohle des Vaterlandes und wird mit Abscheu erfüllt, wenn er sieht, wie es herz- und gewissenlose Menschen über sich gewinnen können, dem Vaterlande zu schaden.

Es giebt noch andere Verhältnisse, welche bei Ausübung der Nächstenliebe zu beachten sind. Nicht allein die Innigkeit des Verhältnisses, in welchem wir zu demjenigen stehen, der unsere Hülfe begehrt, sondern noch manches andere ist zu erwägen, bevor wir in dem einzelnen Falle einem andern mit unserer Kraft und unserm Vermögen dienen. Gewiß werden wir unter sonst gleichen Umständen demjenigen zuerst helfen, welcher unserm Herzen am nächsten ist. Aber es giebt Verhältnisse, die uns verpflichten, einem ferner Stehenden in der Not eher beizuspringen als einem andern, dem wir in inniger Freundschaft und Liebe zugethan sind. Es kommt nämlich darauf an wer von den Hülfsbedürftigen am meisten bedrängt und deshalb auf unsere Hülfe am meisten angewiesen ist. So ist es zu rechtfertigen, wenn jemand einem ihm sonst nur wenig bekannten Menschen, der sich in großer Verlegenheit findet, bei der Ernte hilft und nicht seinem Bruder, der anderweitig leicht Hülfe bekommen kann. —

Die Tugend muß geübt werden. Diese und andere Verhältnisse sind bei jeder Pflichtbestimmung wohl zu erwägen. Bevor man aber in allen Fällen stets das Richtige trifft, bedarf es der Erfahrung und Übung. Denn ebensowenig, wie wir

in irgend einer Kunſt ſchon dadurch geſchickt werden, daß wir ihre Regeln auswendig lernen, werden wir ein ſtets pflichtgemäßes Betragen ſchon dadurch erlangen, daß wir uns mit unſern Pflichten bekannt machen; wie bei der Kunſt, ſo macht auch hier nur die Übung den Meiſter.

(Schluß folgt).

VI.

Bei den Kindern der Allerärmſten.

O. K. Gegen die Vermutung, als ob ich unter vorſtehender Überſchrift zu Victor Hugo's Les Misérables oder zu Zola's Le ventre de Paris, ein heimatliches Seitenbild liefern wolle, muß ich mich nachdrücklich verwahren. Mein Titel iſt, ohne alle litterariſchen Nebengedanken, auf einfache, trockene Weiſe, nämlich ſtatutenmäßig entſtanden. Die Satzungen unſeres Vereins ſchreiben ausdrücklich vor, daß die von letzterem zu errichtenden Anſtalten nur für Sprößlinge ganz unbemittelter Eltern, für die Kinder der Allerärmſten berechnet ſind. Und nach dieſer grundlegenden Beſtimmung iſt bisher auch verfahren worden.

Daß unſere Zeit menſchenfreundliche Beſtrebungen umfangreicher hegt und verwirklicht als irgend ein früherer Abſchnitt der Kulturgeſchichte, bleibt unbeſtreitbar. Es vermehrt ſich aber in dem gleichen Maße, mit welchem thatkräftige Nächſtenliebe in allen Richtungen nach neuen Feldern ihrer Bewährung und Verwirklichung ausſchaut, auch die Gefahr, daß ſie, weil wenig ertragreichen, ungeeigneten Boden bebauend, ins Lächerliche ſich verkehre und mehr ſchade als nutze. Die Geſchichte ihrer Verirrungen ſoll indeſſen, ſo lehrreich ſie auch wäre, hier nicht einmal angedeutet werden. Erſtere kennzeichnen ſich erkennbar genug dadurch, daß ſie, dem Weltbeglückungsgrübeln eines ſündigen Kopfes, auch wohl kleiner Zirkel entſproſſen, unter der großen und guten Aufſchrift der allgemeinen Nächſtenliebe ſich vordrängen, bald aber, oftmals noch vor dem leiblichen Abſcheiden ihrer Urheber, ſelbſt abſcheiden und dann rettungslos vergeſſen ſind. In ihnen hatte eben kein wahres, kein unabweisbares Bedürfnis der Zeit ſeinen Ausdruck und die Ver-

körperung gefunden. Es gibt aber auch Losungsworte, die, einmal ausgesprochen, nicht mehr verhallen, sondern durch den überall erweckten Zuruf, den Beifall und die Einstimmung, zur mächtigen Volkes- und Gottesstimme anwachsen. Eines dieser Losungsworte lautet: Erhaltet auch den Allerärmsten Familie und Familienleben! Rettet und bewahrt, was immer von diesen arg gefährdeten Beziehungen noch vorhanden. Gebt ihnen von außen her solche Stütze, daß sie mit deren Hülfe von innen, aus sich heraus, neu sich entwickeln können, um dann selbst lebenskräftig und dauerhaft dazustehen.

Man hat der arbeitseifrigen Nächstenliebe häufig den Vorwurf gemacht, daß sie zu viel thue, und ganz gewiß liegt, sobald der Tadel begründet ist, auch darin eine ihrer mannigfachen Verirrungen. Zu viel wird dort gethan, wo man gehenskundige Leute mit Krücken stützt oder selbst sie stützend an der Hand führt; wo Essensfähige gefüttert, Vollkräftige sorgsam bemuttert und gebettet werden. In all den Fällen ist das Eingreifen Anderer ein Fehlgriff, ihr Thuen ein Zuvielthuen; ja, schlimmer als das, eine Schädigung der mit solcher Nächstenliebe Bedachten und der Nächstenliebe selbst vor der Öffentlichkeit. Inzwischen bleibt doch die Gefahr, daß ein Hungernder verhungere, heute immer noch größer und ist eifriger zu beseitigen als jene Befürchtung, daß die reichlich zugeführte Nahrung dem Hungernden den Magen verderben möge. So braucht denn auch die Scheu vor einem Übermaße der Wohlthätigkeit uns einstweilen noch nicht allzu bedenklich zu stimmen. Dem Auge des Menschenfreundes zeigt sich auch heute mehr Mangel als Überfluß und eine bei weitem größere Anzahl leerer, gut auszufüllender als übervoller Räume, besonders bei den zur Eigenhülfe und Selbstverbesserung ihrer Lage ganz Unfähigen, bei den Allerärmsten und ihren Kindern.

Es ist vier Uhr nachmittags. Mit dem Glockenschlage entleeren sich die Schulhäuser und entlassen ihre kleinen Insassen, wohin? — Nach Hause, an den bereits gedeckten Kaffeetisch, wo ihrer die Mutter und Hausfrau Butterbrote bereitend harrt. Und damit sie nicht über die Zeit nach ihren Lieblingen ausschauen braucht, pflegt der Lehrer seine Stunde mit der Ermahnung zu schließen, daß jeder Schüler wie auch Schülerin sich auf

dem kürzeſten Wege ohne irgendwelchen Aufenthalt noch Abſchweifung zur elterlichen Behauſung begeben ſolle. Hier entwickelt ſich dann bei den Folgſamen ein herzerfriſchender Anblick, halb Stillleben, halb Genrebild, Rubens'ſche Kindergeſichter, welche Erzeugniſſe der Tropen, den Trank der braunen Kaffeebohne, und die des heimatlichen Erdreiches und Gewerbes in Form von butterglänzenden Brothälften verzehren. So hübſch iſt dies Schauſpiel, daß man darüber faſt vergeſſen könnte, wie für viele jenes Mahnwort des Lehrers — ſagen wir gelinde — eine ſchwer oder gar nicht zu erfüllende Forderung bleibt. Iſt doch einem erſtaunlich großen Teil unſerer Schuljugend, gerade um vier Uhr nachmittags, weder elterliche Behauſung noch Kaffeetiſch zugänglich; höchſtens daß ihm dann ſeine Veſper als ein Stück Brot, ohne die gut ſchmeckende und verdauungbefördernde Zugabe von Butter, Milch und Kaffee, in der Taſche ſteckt, während ihm als Aufenthalt die Straße bleibt.

Nun iſt aber gerade letztere als Spielplatz vielleicht der verführeriſchſte, jedensfalls aber auch der ungeeignetſte aller Orte. Ganz andern Zwecken ſoll ſie dienen wie zur Tummelſtätte für die aus der Enge und Schwüle des Schulzimmers nach Luft und freier Bewegung dürſtende Jugend. Man bezeichnet gewöhnlich die längs der Häuſer ſich hinziehenden gradlinigen und unbebauten, aber meiſt ſchmalen Strecken als die Verkehrsadern des täglichen Lebens und ſpricht damit einen hübſchen Vergleich aus. Jene netzartig miteinander verwobenen Strecken, die Straßen oder Gaſſen, ſind allerdings dazu beſtimmt, allem was als lebendes Weſen ſich ſelbſt fortſchafft oder als lebloſes Ding fortgeſchafft wird, den zu dieſer Fortſchaffung unerläßlichen Raum, die Beförderungsmöglichkeit zu gewähren. Gegenüber dem mittelalterlichen Schachtelbau, der freilich aus der damaligen Befeſtigung und Einſchnürung des geſamten Stadtraumes als Zwang erwuchs, ſind jetzt fürſorgliche Verwaltungen und die Väter der Gemeinden allerorts darauf bedacht, dem öffentlichen Verkehre „eine Gaſſe", allem, was da fährt, läuft und geht, ſeine Bahn thunlichſt ungehindert zu geſtalten. Ob auch zum Vorteil der dort ſich aufhaltenden Jugend? — Kaum dürfte dies auch nur als Nebenzweck jemals

in der Begründung zur Anlage und dem Koſtenanſchlage einer Straßenverbreiterung angeführt worden ſein, obſchon letztere zu gewiſſen Jahreszeiten keine eifrigeren Verehrer und Beſucher aufweiſt als gerade jene Jugend. Denn die Straße — das möchten wir wiederholen — iſt ihrer eigentlichen Beſtimmung nach der ungeeignetſte, darum aber noch lange nicht der unbeliebteſte Spielplatz vieler Kinder. Sie iſt für manche derſelben ſogar der einzig mögliche. Freie Plätze ſind verhältnismäßig ſelten in unſern großen Städten, und auch die vorhandenen, meiſt mit dem erſten warmen Sonnenſtrahl den Wärterinnen kleinſter Sprößlinge, auch Kindermädchen genannt, als ſchwer anfechtbares Beſitztum verfallen. Geſellt ſich zu ihnen noch ein Teil der gerade vom Waffenhandwerk ruhenden Kriegerſchaar, und läßt von der Mitte des Platzes aus ein ſtädtiſcher Oberaufſichtsrat, ein Halbinvalide und Civilverſorgungsberechtigter, nach jedem Frevler an Baum- und Blumenpflanzungen grimmig die Blicke ſchweifen, ſo wird jeder Kinderfreund ſich ſagen müſſen, daß hier das gelobte Land der ſpielluſtigen Knaben und Mädchen ſich nicht aufthut. Ihnen — den armen unter ihnen wenigſtens — bleibt alſo die Straße, die große, verkehrreiche mit all ihrem Zauber des immer Wechſelnden, dem Neuen, Verführeriſchen, zu Unfug, Beſchädigung, Zerſtörung, Entwendungsverſuch und Diebſtahl verlockend. Oder die Jugend begiebt ſich in die ſogenannten „ſtillen Straßen", ohne offene Läden, zumeiſt von Privatleuten bewohnt und nicht durchflutet vom Strome der Wagen und Laſtfuhrwerke. Und doch iſt auch hier die Stille zur frommen Sage geworden, denn ein wahrer Höllenlärm, ſchreiende, zankende, weinende, höhnende und kreiſchende Kinderſtimmen toben jetzt nach Schulſchluß, in der Ferienzeit aber den ganzen Tag hindurch. Der Rentner oder der in Ehren verabſchiedete Beamte, welche beide ihren Lebensabend hier in billiger „ſtiller" Gegend und Behauſung zu verbringen gedachten, ſtürzen ſchon am zweiten Tage verzweifelnd auf die Straße, um Ruhe zu gebieten — vergebens! — Nun entſpinnt ſich wohl ein Kampf, Urfehde wird angeſagt, ſeitens der älteren Streiter auch die Polizei zur Hülfe gerufen. Indeſſen vermag auch dieſe nicht viel, ja, ſie kann — unter uns Erwachſenen ſei's geſagt — eigentlich gar nicht ſtrafend vorgehen, weil jenes Treiben

zwar einen Höllenlärm mit ſich bringt, dennoch aber, im Sinne des Geſetzes, nicht „ruheſtörend" iſt. Und, was am ſchlimmſten und wichtigſten, es fehlt uns älteren Streitern auch die ſittliche Berechtigung gegen die kleinen Ruheſtörer einzuſchreiten, ſie uns auf irgend eine Weiſe vom Halſe zu ſchaffen. Sind ſie nicht ebenſo erholungsbedürftig, orts- und ſpielberechtigt wie ſich es der abgearbeitete Aktenmenſch oder Handelsbefliſſene abends in ſeinem Vereinshauſe, in Klub oder Geſellſchaft, kraft ſeiner Mitgliedſchaft und ſeines Jahresbeitrages dünkt? — Denn daß jene Kinder letztere Bedingungen als erfüllt noch nicht nachzuweiſen vermögen, wird man ſie, die Kinder der armen Leute, doch nicht entgelten laſſen. Sie bedürfen eines Spielplatzes, bezahlen können ſie ihn nicht, alſo nehmen ſie ihn, wo er ſich am nächſten und lockendſten bietet ſolange, bis . . . . jemand auf den Gedanken kam, auch ihnen „ein Vereinshaus", Klub oder Geſellſchaft, zur Verfügung zu ſtellen. —

Es iſt wieder vier Uhr nachmittags. Ein Teil obiger Schüler und Schülerinnen ſtürzt nun nicht vom Schulzimmer zu drei- bis vierſtündigem Verweilen auf die Straße, ſondern begiebt ſich in einen nicht allzu fern gelegenen größeren Raum mit angrenzendem Garten und Spielplatz. Im großen Zimmer oder Saale ſelbſt werden die Schulbücher in die unter den großen Tiſchen angebrachten Gefächer abgelegt; alle machen ſich's bequem und freuen ſich der Dinge die da kommen werden.

Leckerbiſſen ſind das freilich nicht, ſondern etwa zwei Fünftel bis ein halb Liter Milch in zinnernen Bechern und dazu ein tüchtiges Stück trockenes Brot. Dem Geſchmacke muß letzterer Umſtand wohl keinen Abbruch thun, da die Eßluſt bis zum Schluſſe rege bleibt. Iſt Sättigung eingetreten, ſo werden unterm Tiſche her die Bücher und Hefte hervorgeholt und in aller Stille, d. h. jeder für ſich allein arbeitend, die Schularbeiten angefertigt. Da jetzt vollkommene Ruhe herrſcht, und jeder Nachbar auch ſeinen Nebenmann in eifriger Beſchäftigung ſieht, ſo ſind die „häuslichen Aufgaben" bald vollendet, denn dann winkt allen Spiel und Vergnügen. Den Jahreszeiten gemäß entwickelt ſich beides entweder in dem Aufenthaltsraume ſelbſt, wo ein mächtiger Schrank an Geſellſchaftsſpielen und Spielſachen reichen Vorrat enthält, oder im Freien, in Hof

und Garten. Punkt ſieben Uhr, genau zur Zeit, wo auch die ärmſten Kinder, mit der Rückkehr ihrer Eltern von der Arbeit, zu Hauſe nicht mehr verſchloſſene Thüren, ſondern Zulaß finden, werden ſie aus dem Kinderhort entlaſſen; vorher aber noch werden als das ihnen von aller Zeitausfüllung Liebſte, ein oder zwei Lieder gemeinſam geſungen. Während der Ferienzeit verſammeln ſich dieſelben Kinder auch morgens, meiſt zu gemeinſamen Spaziergängen, auf denen ſelbſt oder nach deren Beendigung ein Imbiß verabreicht wird. Das ſind die, in manchen deutſchen Städten ſchon beſtehenden Kinderhorte, und manche Beſchuldigung iſt gegen ſie erhoben worden. Man könnte letzteren gegenüber die glücklichen Geſichter der Inſaſſen ſelbſt oder ihre Eltern reden laſſen. Allein das gäbe wieder ein Stimmengewirr und einen Kinderlärm, vor dem, als am unrechten Orte, wir unſere Leſer ja gerade bewahrt ſehen möchten. Sagen wir darum, was die wahren, richtig geleiteten Kinderhorte nicht ſind.

Sie ſind keine, die Schule und Schulzucht verlängernden Bewahranſtalten, welche den jedem Kinde zukommenden freien, ſpielgewidmeten Teil des Tages verkümmern. In den Kinderhorten herrſcht allerdings Aufſicht und Ordnung, damit ruhig gearbeitet und dann, nach Herzensluſt, unbehelligt „vom böſen Nachbar“ geſpielt werden kann. Nachhülfe oder Spielanleitung, etwa nach Fröbel, liegt nicht im Rahmen und Zweck derſelben.

Sie bieten mehr als bloße Unterbringung, mehr als eine Art von Unſchädlichkeitmachung der ſonſt umherſtrolchenden, Straßen und Verkehr beläſtigenden armen Jugend. Sie erſetzen ſtundenweiſe die um die gleiche Zeit unzugängliche elterliche Wohnung und zwar ſo, daß ein emſiges, ununterbrochenes Anfertigen der Schulaufgaben als das Beſſere erkannt, und daß frohes Spielen ſtatt wüſten Balgens und Streitens erſt notgedrungen gepflegt wird, dann aber ſich einbürgert und als das Rechte in Fleiſch und Blut der Kinder übergeht.

Die Einwirkung der Kinderhorte bleibt nicht auf das ſchulpflichtige Lebensalter, die Zeit des Beſuches beſchränkt. Mancher hier gepflanzte Keim, die Luſt an Spiel und Geſang, die Einführung in die Handfertigkeit, beiſpielsweiſe zu Papp- und Holzſchnitzarbeiten, wird im Daſein des jugendlichen Arbeiters, des Handwerkerlehrlings und noch des Geſellen frei weiter-

ſproſſen und dauernd Früchte tragen. — Von den Ferienkolonien, deren Einfluß im beſten Falle alle Jahre einmonatlich iſt, hebt die Kinderhorte der Schul- und Ferienzeit umfaſſender, mehr- und vieljährige Beſuch vorteilhaft ab. Und auch ſie wirken wie wie jene, aber mit ungleich geringerem Koſtenaufwand, geſundheitsförderlich.

Sie entfremden die Kinder nicht ihren Familien, ſondern dem Straßenleben, aus welchem dem häuslichen Leben keine Förderung erwachſen kann. Wo nur einer der Eltern, Vater oder Mutter, nicht durch Broterwerb vom Hauſe ferngehalten wird, wo beide alſo nicht abweſend ſein müſſen, da bleibt den Kindern die Aufnahme in den Hort verſchloſſen. Nur für den Nachwuchs der ganz Unbemittelten, ſolcher Leute, deren Unterhalt und Ernährung von jeder arbeitsfähigen Hand durch Arbeit außerhalb der Wohnung erkämpft und beſtritten wird, ſind bisher Kinderhorte errichtet worden — und thätig geweſen, getreu dem eingangs aufgeſtellten Satze: *Erhaltet auch den Allerärmſten die Kinder; erhaltet ihnen Familie und Familienleben!*

VII.

Totenſchau des Jahres 1890.

Die erſten Wochen des Januar brachten zwei Trauernachrichten, welche ſchmerzliche Teilnahme in ganz Deutſchland hervorriefen. In Jena verſchied der berühmte Kirchenlehrer *Karl v. Haſe* und in Stuttgart der ehrwürdige Prälat *Gerok*. Beide Männer blickten auf ein langes und ſchönes Leben zurück, von beiden hat die Menſchheit viel Licht und Wärme empfangen. Geheimrat Prof. Karl v. Haſe wurde am 25. Auguſt 1800 in dem kleinen Orte Steinach in Sachſen geboren, wo ſein Vater Pfarrer war. In Altenburg beſuchte Haſe das Gymnaſium und in Leipzig und Erlangen ſtudierte er Theologie. Von 1829—1883 wirkte er als Lehrer der Kirchengeſchichte und Dogmatik an der Univerſität Jena. Haſe iſt ſein langes Leben hindurch das geblieben, was er von Jugend auf war: ein freudiger Bekenner des Liberalismus in Staat

und Kirche. Seine zahlreichen Schriften, von echt deutschen Gedanken durchdrungen, haben viel zur Hebung und Läuterung des religiösen Lebens beigetragen. Das Studium der Kirchengeschichte bildete Hases eigentliches Lebenswerk. Er erhob sie auf einen höheren und freieren Standpunkt, er brachte die kirchlichen Erscheinungen in engsten Zusammenhang mit der Weltgeschichte, mit der Kunst und mit der Bildung im allgemeinen. Hase war mit Leib und Leben Protestant; doch ihm galt es: „nicht um das Bekenntnis zu irgend einer dogmatischen Form, sondern zu der freien liebevollen Auffassung des Christentums aus seinen evangelischen Quellen in seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung, wie dieselbe, für jede religiöse Gesinnung in mancherlei Geistern Raum lassend, seit Herder in Thüringer Landen sich verbreitet hat."

Näher als der Kirchenhistoriker Hase steht unserer Erzieher- und Berufsarbeit der Dichter Gerok. In unseren Lesebüchern begegnen wir häufig Perlen seiner Poesie. Das herzige Gedicht „Des deutschen Knaben Tischgebet", das bewegte Gedicht „Die Rosse von Gravelotte" oder die herrliche Erzählung „Wie Kaiser Karl Schulvisitation hält", sie rufen uns den Namen „Gerok" oft ins Gedächtnis. Wer kennte nicht den Dichter der „Palmblätter"? Am 14. Januar schied er im beinahe vollendeten 75. Lebensjahr nach kurzem Krankenlager von uns. Geboren wurde Gerok am 30. Januar 1815 zu Vaihingen an der Enz, doch darf er Stuttgart als seine eigentliche Vaterstadt bezeichnen, denn durch Beförderung des Vaters kam er schon als vierwöchentliches Kind dahin. In einem herzinnigen Familienkreise wuchs der begabte Knabe empor. Als Gymnasiast fand er noch Zeit, schöne Litteratur, dichterische Träume und Versuche zu pflegen. Weder auf dem Stifte noch auf der Hochschule, welche der angehende Theologe besuchte, schloß er sich an eine Verbindung an, eins aber pflegte er: seinen schwärmerischen Naturkultus, seine einsamen Gänge in Berg und Thal, Feld und Wald. Seine Predigerlaufbahn trat er als Pfarrgehilfe in Stuttgart an. Im Jahre 1838 unternahm er eine Rundreise durch ganz Deutschland, überall war er bestrebt, Geist und Gemüt zu bereichern. In Böblingen, wohin er als Stadtvikar berufen worden war,

gründete er sein Familienleben. Nach 5jähriger Thätigkeit kam er als Prediger nach Stuttgart; daselbst wurde er 1868 zum Ober-Konsistorialrat, Oberhofprediger und Prälat ernannt und in den Adelstand erhoben. Gerok genoß als Kanzelredner einen bedeutenden Ruf, aber unsterblich wird sein Name als gemütvoller Dichter bleiben. Sein Leben war ein echtes, wahres Christenleben.

Durch den Heimgang des Kreisschulrates Ludwig Schindler hat das badische Schulwesen, haben aber namentlich die Lehrer des Kreises Baden einen schweren Verlust erlitten. Ludwig Schindler wurde am 17. August 1828 in Rastatt als Sohn eines Schneidermeisters geboren. Bis 1847 besuchte er das Lyzeum seiner Vaterstadt, studierte dann in Freiburg zuerst Theologie, dann Philologie. Von 1852–1854 war er Leiter der Latein- und Privatschule in Neckarbischofsheim, unterrichtete später an den Gymnasien zu Bruchsal und Offenburg und leitete sodann neun Jahre lang die höhere Bürgerschule zu Ettlingen. 1868 wurde er als Kreisschulrat berufen und wirkte seit 1877 als solcher im Kreise Baden. Mit eifriger Fürsorge widmete er seine Kraft den ihm unterstellten Schulen. Um für die Fortbildungsschüler eine geeignete Lektüre zur Unterhaltung und zur Belehrung zu schaffen, gründete er im Jahre 1886 unter Mitwirkung von Lehrern und Schulfreunden die „Bad. Fortbildungsschule", eine Monatsschrift, die ihrer schlichten und einfachen Darstellungsweise halber, viel Anklang und schnelle Verbreitung gefunden hat. In seiner 20jährigen Wirksamkeit als Kreisschulrat hat er viele Erfahrungen gesammelt und sie im Interesse der Lehrer und Schule zu verwerten gesucht. „Helle Köpfe, warme Herzen!" so lautete sein Wahlspruch. Er erlag der heimtückischen Influenza.

Einen wackeren Lehrer verlor die Stadt Nassau durch den Tod Karl Kuh's, eines Manns, der sich durch Fleiß und Berufstreue auszeichnete. Kuh wurde geboren am 12. Oktober 1824 und wirkte seit 1867 in Nassau. Als Schriftsteller hat er sich verdient gemacht, indem er verschiedene Lesestücke, einen Lahnführer und eine Kirchengeschichte für die Hand der Schüler schrieb. Dabei hatte er noch Zeit, eifrig im Dienste wohlthätiger Anstalten, sowie seiner Gemeinde zu wirken.

Am 23. Januar ſtarb in Hamburg der Schulrat Karl Friedrich Richter, welcher bis vor einigen Jahren Direktor des Lehrerinnenſeminars in Auguſtenburg und vordem des Lehrerſeminars zu Tondern geweſen war und ſich als Methodiker auf dem Gebiete des Sprachunterrichts einen Namen erworben hat.

Am 5. Februar ſtarb in Franfurt a. M. der Oberlehrer Dr. Johann Jakob Mohr. Derſelbe war am 15. Juli 1824 in Frankfurt geboren, daſelbſt beſuchte er auch das Gymnaſium. In Bonn, Heidelberg und Tübingen ſtudierte er Theologie und Philologie. 1857 wurde er an der Katharinenſchule ſeiner Vaterſtadt angeſtellt und 1860 zum Oberlehrer ernannt, welche Stelle er 26 Jahre hindurch begleitete. Mohr war ein für alles Schöne und Gute empfängliches Gemüt, von Jugend auf voll warmen Intereſſes für die deutſche Litteratur und ſelbſt ſchriftſtelleriſch thätig. Die beſten Klaſſiker waren ſeine Lehrmeiſter. Von ſeinen litterariſchen Arbeiten ſind bis jetzt erſchienen: „Epigramm und Elegien", „Gedanken über Leben und Kunſt" „Dichtungen und Gedanken" u. a. m. Als Lehrer und Rektor wurde er gleich hoch geachtet von Schülerinnen und Lehrern.

Am 10. Februar ſchloß ein Lehrerveteran die Augen auf ewig, ein Mann, der ſechzig Jahre ſeine Kraft der Schule gewidmet, der ſechzig Jahre unausgeſetzt für Hebung des Volksſchullehrerſtandes gearbeitet hat. Das war der Hauptlehrer Andreas Hug in Mannheim, einer von denen, welche ſchon vor vier Jahrzehnten als gereifte Männer für eine Umgeſtaltung der Schul- und Lehrerverhältniſſe kämpfend eintraten. Hug wurde am 19. November 1810 im Umkirch bei Freiburg geboren, trat 1829 ins Amt ein, war 5 Jahre lang im badiſchen Oberlande als Lehrer thätig, hielt ſich dann ein Jahr lang zur gründlichen Erlernung der franzöſiſchen Sprache in Frankreich auf und wirkte ſeit dem Jahre 1835, alſo über ein halbes Jahrhundert, als Volksſchullehrer in Mannheim. Eine ungemein reiche Thätigkeit entfaltete Hug als Glied des badiſchen Lehrerſtandes. Schon in den 40er Jahren leitete er das „Badiſche Volksſchulblatt für Lehrer und Bürger", und von 1873 bis 1883 die „Badiſche Schulzeitung". Mit Wort und Schrift kämpfte er in den 50er Jahren gegen die hereinbrechende Reaktion

und nachdem die Feſſeln geſprengt, mit ganzer Kraft für den Lehrerſtand. Beſonders förderte er das ſich entfaltende freie Vereinsleben, gründete die Wanderverſammlung badiſcher, heſſiſcher und pfälziſcher Volksſchullehrer. 1876 gelang es ihm, die beiden in Baden beſtehenden großen Lehrervereinigungen zum „Allgemeinen badiſchen Volksſchullehrervereine" zu verſchmelzen, zu deſſen Obmann das Vertrauen der Mitglieder ihn berief, und viel Gutes iſt unter ſeiner Leitung erreicht worden. Es wurden z. B. mit Verſicherungsgeſellſchaften und mit Buchhändlern Verträge abgeſchloſſen zu Gunſten der Lehrer, ja am 15. September 1878 hatte er die Freude, die Gründung eines Lehrer- und Waiſenſtiftes verwirklicht zu ſehen. Hug verſtand es vor allem, die Lehrer zur Weiterbildung anzuſpornen und das Konferenzleben zu fördern. Er ſelbſt war ein Meiſter der Redekunſt und ſchrieb einen klaren überzeugenden Stil. Von ſeinem Großherzoge wurde ihm an ſeinem fünfzigjährigen Dienſtjubiläum die große goldene Verdienſtmedaille verliehen. Seine dankbaren Schüler und Freunde freuten ſich darauf, den achtzigſten Geburtstag Hugs zu einem Feſttage zu geſtalten. Es iſt ihnen dies nicht vergönnt geweſen.

Nach längeren Leiden ſtarb am 20. März in Fild bei Mörs im Alter von 92 Jahren der Seminardirektor a. D. Zahn, der „alte Zahn", wie er ſeit Jahrzehnten in Lehrerkreiſen genannt wurde. Der Verſtorbene war unter Harniſch Seminarlehrer in Weißenfels, dann Direktor des Fletcherſchen Seminars in Dresden und wurde 1832 als Nachfolger Dieſterwegs nach Mörs berufen. „Tragen Sie Licht nnd Wahrheit in die jungen Seelen", ſo rief ihm der Miniſter bei ſeinem Eintritt in das rheiniſche Schulleben zu, und das hat er mit beſtem Wiſſen und Gewiſſen erfüllt.

In Leipzig ſtarb am 16. April im Alter von nur 48 Jahren Hugo Weber, Verfaſſer der Preisſchrift: „Die Pflege der nationalen Bildung", mit Dr. Jütting Herausgeber eines Leſewerkes. Falſcher Ehrgeiz trieb den geiſtig hochbegabten und hochgeſchätzten Lehrer in den Tod.

Einen wackeren Führer haben die Lehrer Thüringens in dem Rektor Karl Schmidt verloren, welcher am 28. Mai plötzlich verſchied. Er war geboren am 12. Dezember 1830,

beſuchte das Seminar in Weimar und wirkte ſeit 1875 als Rektor in dem weimariſchen Städtchen Auma, woſelbſt er ſich durch ſeine berufliche und öffentliche Wirkſamkeit die Liebe und Dankbarkeit ſeiner Mitbürger erwarb. Als pädagogiſcher Schriftſteller war er namentlich in Thüringen bekannt. In weiteren Kreiſen fanden jedoch auch ſeine „Methodik in Bildern“ und „Bilder aus Deutſchland“ Aufnahme und Anerkennung. Seit Jahren gehörte er zu den Vorſitzenden der Thüringer Lehrerverſammlungen.

Am 6. Juni ſtarb in Prag Prof. Joſ. Holzamer, Geſchäftsleiter des Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntniſſe. Holzamer, welcher als Profeſſor an der deutſchen Handelskammer und als Lektor der engliſchen Sprache an der techniſchen Hochſchule wirkte, hat ſich durch ſeine gemeinnützige Thätigkeit in den hervorragendſten Vereinen große Verdienſte um das deuſche Volk in Böhmen erworben.

In Weilburg an der Lahn ſtarb am 19. Juni Profeſſor H. V. Stoll, der bekannte Gelehrte, deſſen Werke über griechiſche und römiſche Mythologie faſt in alle Sprachen Europas überſetzt wurden.

In der erſten Hälfte des Juli verſchied zu Naumburg a. S. der Seminardirektor Schulrat W. Kintzinger im Alter von 74 Jahren. Seit dem Jahre 1852 leitete er das Seminar für Lehrerinnen zu Droyßig bei Zeitz und ſeit 1855 auch das damit verbundene Gouvernanten-Inſtitut. Unter ſeiner Leitung hoben ſich beide Anſtalten — ſie ſtehen direkt unter dem Unterrichtsminiſterium — zu hoher Blüte. Weiteren Kreiſen wurde Kintzinger bekannt durch ſeine Gedichte, von denen einige Aufnahme in Leſebücher gefunden haben.

Auch in dieſem Jahre ſchied einer jener treuen Freunde und Berater des bayriſchen Lehrerſtandes, die in ſchwerer Zeit mannhaft für Hebung und Förderung der Schule und der Lehrerintereſſen eintraten. Am 12. Juli ſtarb Veit Sittig, Lehrer in Bayreuth und Landtagsabgeordneter. Er wurde geboren am 3. Februar in Oberdornbach bei Kulmbach als Sohn eines Lehrers. In Kulmbach und Altdorf bereitete er ſich aufs Lehramt vor. Sechzehn Jahre mußte Sittig als Schulverweſer amtieren, erſt 1856 wurde er definitiv angeſtellt. Seit 1867

wirkte er als Lehrer in Bayreuth. Ihm war eine vortreffliche Auffassungsgabe und großes Lehrgeschick eigen, damit verband er äußerste Gewissenhaftigkeit und großen Fleiß und so kam es, daß er auf bedeutende Erfolge in seiner beruflichen Thätigkeit blicken konnte. In der Zeit des Ringens und Drängens des deutschen Volkes nach einem einigen mächtigen Deutschland wurde auch Sittig für diese Idee begeistert, zugleich erwachte in ihm der Wunsch, es möchte doch auch für die schwergedrückten, schlechtbesoldeten Lehrer recht bald das Morgenrot einer besseren Zeit anbrechen. Mit Freuden begrüßte er daher den Aufruf zur Gründung des bayrischen Lehrervereins und nahm selbst Anteil an der Gründung. Seine besondere Aufgabe wurde es, den oberfränkischen Verein zur Enthaltung und zum Aufblühen zu bringen, und diese löste er nach unermüdeter Thätigkeit glänzend. Die Herausgabe einer oberfränkischen Schulstatistik sowie die erstmalige Einführung eines gemeinsamen Lesebuchs in den oberfränkischen Schulen geschah auf seine Veranlassung und unter seiner Leitung, dabei strebte er unermüdlich die Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer an. Die Anregung Pfeiffers zur Gründung eines Bay. Lehrerwaisenstiftes begegnete einem von ihm längst gehegten Wunsche. Zuerst in Oberfranken verpflichteten sich die Vereinsmitglieder zu festen Beiträgen für jene segensreiche Gründung.

Eine ganze Reihe von Jahren war Sittig Landtagsabgeordneter. Wo sich ihm da Gelegenheit bot, da suchte er für das Wohl der Schule und der Lehrer zu wirken.

Sittig war ein durchaus edler, ideal angelegter Charakter, uneigennützig in seinem Wirken, mit ganzem Herzen ein Lehrer. Groß war die Zahl der Leidtragenden an seinem Grabe. Ja unter den Beileidsschreiben befand sich auch eines von dem Kultusminister Dr. v. Müller. Bayerns Lehrer sind in den letzten Jahren schwer getroffen worden. In kurzer Zeit nacheinander starben die vornehmsten Führer, zu denen ja auch Sittig gehörte.

Einen treuen Mitarbeiter, einen tüchtigen Schulmann, einen warmen Freund der Volksschule haben wir in Dr. Jütting verloren, welcher am 24. Juni aus diesem Leben abgerufen wurde. Mit ihm ist einer von den Männern geschieden, die sich

von unten an durch eigene Kraft zu einer angesehenen Stellung emporgearbeitet haben, die ein Stolz unseres Standes sind. In einem schlichten Bauernhause zu Holte in Ostfriesland wurde Jütting am 9. November 1825 geboren. Bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahre genoß der Knabe einen höchst mangelhaften Unterricht, doch schon mit 16¼ Jahren trat er, ohne genügende Vorbildung, ohne jede Erfahrung und Lehrgeschicklichkeit als Schulgehilfe ins Amt. Nur eine erstaunenswerte Fertigkeit im Rechnen hatte er sich bis dahin angeeignet. Nach einem Jahre wurde er zum Nebenschullehrer mit einem Gehalte von 60 Mk. und Reihetisch, ohne freie Wohnung. Nachdem er sich zum Taubstummenlehrer ausgebildet hatte und als solcher im Hause eines reichen Advokaten zwei Jahre thätig gewesen war, übernahm er die Hauptlehrer-, Organisten- und Küsterstelle in Marienhofe. Hier fand er seine Lebensgefährtin, mit welcher er in glücklicher, aber kinderloser Ehe lebte, bis der Tod die Gattin 1882 von seiner Seite riß; hier fing er an, schriftstellerisch thätig zu sein und sich für das Vereinsleben zu begeistern. 1853 ernannte man ihn zum Gymnasiallehrer in Aurich. Mit großem Eifer hatte er sich eingehenden Sprachstudien gewidmet und war dadurch mit hervorragenden Gelehrten bekannt und befreundet worden. Auf deren Zureden besuchte er 1864 noch die Universität Göttingen, um daselbst Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Philosophie und Pädagogik zu studieren. Nach abgelegtem philologischem Staatsexamen ging er 1866 als Schuldirektor nach Einbeck; 1873 wurde er zum ersten Seminarlehrer in Eisleben und am 1. Februar 1876 zum Seminardirektor in Erfurt ernannt. Hochbeglückt konnte er seiner Laufbahn mit folgenden Worten gedenken: „Mit 20 Jahren armer Dorfschulmeister, mit 30 Jahren wohlbestallter Gymnasiallehrer, mit 40 Jahren Student, mit 50 Jahren Seminardirektor". Freilich zwang ihn schon 1884 andauernde Kränklichkeit, sein Amt niederzulegen. Jüttings Streben und Wirken gehörte ganz der Volksschule. Besonders lag ihm das Lehrervereinswesen, die Lehrerbildung und Lehrerbesoldung am Herzen. Durch viele Vorträge und Aufsätze wirkte er erhebend und fördernd auf den Lehrerstand ein. Seine Studien, die anfänglich auf Steigerung der Lehrerbildung, sowie auf Aus-

bildung der Methodik gerichtet waren, führten ihn auch auf die Geſchichte der Volksſchule, als deren Frucht ſeine Arbeiten über die Dotation anzuſehen ſind. Unermüdlich und unerſchrocken kämpfte er bis ans Ende für höhere Bildung und beſſere Beſoldung, und er führte eine ſcharfe Sprache, rückhaltslos deckte er Schäden und Mängel auf und forderte Beſſerung. Doch auch als Methodiker hat ſich Jütting einen Namen erworben. Ihm, dem gründlichen Germaniſten, lag als Schulmann nichts mehr am Herzen, als die Ausbildung unſerer Mutterſprache. Ihm waren ſie keine tote, ſtarre Form, ſondern ein lebendiges Bildungsmittel. Die Ergebniſſe ſeiner Sprachſtudien in die Lehrerwelt und die Schulpraxis einzuführen, das war ſein redliches Bemühen. Seine Schriften ſind der Lehrerwelt zu bekannt, als daß wir ſie beſonders zu nennen brauchten. Des Lehrerfreundes und des Schulmannes Jütting werden Deutſchlands Lehrer ſtets in Liebe und Dankbarkeit gedenken.

Mit Ferdinand Schmidt iſt ein Stern untergegangen, der mit mildem Glanze viele tauſend Kinder- und Elternherzen erfreute und erwärmte, der auch ein Stolz des deutſchen Volksſchullehrerſtandes geweſen iſt. Von langen, ſchweren Leiden erlöſte ihn am 29. Juni der Tod. Zu Frankfurt a. O. war er am 2. Oktober 1816 geboren, in Neuzelle erhielt er ſeine Ausbildung zum Lehrer. Als junger Berliner Gemeindeſchullehrer mußte er manche Enttäuſchung, Not und Entbehrung erfahren; doch dieſe wurden bei ihm die Triebfeder zu geiſtiger Spannkraft, trieben ihn zur Entfaltung eines ſchlummernden Pfundes — er wurde Volks- und Jugendſchriftſteller. Zunächſt waren es ſoziale Ideen, welche ſeinen Geiſt erfaßten, doch bald wandte er ſich an die Kinderwelt mit ſeinen phantaſievollen Erzählungen, behandelte Märchen, Mythen und Sagen in ſchöner knapper Sprache, ſchilderte in begeiſterter Weiſe geſchichtliche Großthaten, bot Biographien berühmter Männer zur Anfeuerung und Begeiſterung und ſchrieb als Hiſtoriker gründliche und vortreffliche Arbeiten über vaterländiſch-deutſche und brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte. So hat der Treffliche auf mannigfachen Gebieten für des Volkes Bildung und Geſittung, des heranwachſenden Geſchlechtes Erziehung freudig und ſegensreich gearbeitet, und das alles neben ſeiner beruflichen Thätigkeit, der

er fünfzig Jahre mit Liebe und Erfolg treu blieb, bis ihn Alter und Krankheit zwangen, in den Ruheſtand zu treten. F. Schmidt wird eine Zierde unſeres Volksſchullehrerſtandes bleiben für alle Zeit.

Mit inniger Teilnahme vernahmen Deutſchlands Lehrer die Trauerkunde, daß Theodor Hoffmann, Schulrat a. D., der langjährige Vorſitzende der allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlungen, durch einen ſanften Tod von langen Leiden erlöſt ſei. In Hamburg iſt Hoffmann am 2. Auguſt 1807 geboren, daſelbſt hat er gewirkt und ſeine ganze Kraft der Hebung des Hamburger Schulweſens gewidmet. Seine berufliche Thätigkeit begann er als Privatlehrer, wußte ſich aber ſolches Anſehen zu verſchaffen, daß er 1834 zum Oberlehrer der deutſch-reformierten Schule gewählt wurde, welche Stelle er bekleidete, bis er 1870 zum Schulrat für das Volksſchulweſen gewählt wurde. Beſonders Intereſſe wandte Hoffmann dem Lehrervereinsweſen zu. Im ſchulwiſſenſchaftlichen Bildungsverein erwarb er ſich ſeit 1831 die hervorragendſte Stellung. Durch zahlreiche Vorträge munterte er ſtets zu rüſtigem Vorwärtsſtreben auf dem Gebiete des Schulweſens auf, und nach unermüdlicher Thätigkeit gelang es ihm auch, die Behörden zu veranlaſſen, dem Hamburger Schulweſen eine neue verbeſſerte Geſtalt zu geben. Hoffmann wurde zum Schulrate ernannt und mit der Durchführung des neuen Schulgeſetzes beauftragt. Zehn Jahre hat er an der Spitze des Schulweſens geſtanden und es zu ſeiner jetzigen Blüte erhoben. Doch auch für das Schulweſen des ganzen deutſchen Vaterlandes iſt Hoffmann von hervorragendem Einfluſſe geweſen. Er hat als langjähriger Vorſitzender der Allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlungen den guten Geiſt gepflegt, der die deutſche Lehrerſchaft vorwärt und aufwärts wies. Möge die deutſche Lehrerſchaft ſeiner nie vergeſſen.

(Schluß folgt).

VIII.

Ketzereien über neusprachlichen Unterricht.[1]

Von

Mathilde Lammers.

Der neusprachliche Unterricht in der deutschen höheren Mädchenschule hat drei Zwecke. Er soll formal bildend wirken. Er soll in das Geistesleben des fremden Volkes einführen. Er soll die muttersprachliche Bildung unterstützen.

Vielleicht sind das gar keine Ketzereien? Vielleicht sind wir uns alle darin einig, daß diese Zwecke bei dem Unterricht, der uns beschäftigt, erreicht werden sollen, auch wenn wir ihnen andere Zwecke über- oder neben-ordnen? Desto besser. Aber aus unverdächtigen Vordersätzen lassen sich manchmal ketzerische Folgerungen ziehen, und so, fürchte ich, werden einige von den Behauptungen, die ich nun aufstellen möchte, manchen erscheinen.

In jedem Unterrichtszweig, der überhaupt in der Schule heimatberechtigt ist, liegt eine formal-bildende Kraft; sie wirkt aber nicht von selbst, sondern muß durch den geschickten Lehrer entbunden werden. Der Sprachunterricht geht zunächst die Sprachorgane an. Er muß das Ohr schärfen, die Zunge lösen, sonst erfüllt er seinen allernächsten Zweck nicht. Lehrer der neufremden Sprachen, die eine schlechte Aussprache lehren oder durchlassen, vereiteln diesen Zweck von vornherein: ein neuer Beweis dafür, daß die Aussprache von der ersten Lehrstunde an mit nie nachlassender Sorgfalt behandelt werden muß. Es gibt auch ein geistiges Sprachorgan, (wenn der Ausdruck erlaubt ist,) welches geübt werden soll: das Sprachgefühl, das sich in der Muttersprache durch den beständigen Gebrauch herausbildet, in der Fremdsprache durch schulmäßigen Unterricht doch hauptsächlich erst auf der Grundlage des Sprachbewußtseins erzeugt wird, und innerhalb der der Schule gesteckten Grenzen natürlich nur anfangsweise entstehen kann. Ein ungeeigneter Sprachunterricht ist nun gerade das allersicherste Mittel, das Sprachgefühl für die fremde Sprache nicht aufkommen zu lassen

[1] Siehe 1889. Seite 499.

und, was viel ſchlimmer iſt, das Sprachgefühl für die Mutterſprache zu verſchütten. Nach beiden Richtungen hin ruht hier alles auf der Vergleichung der eigenen und der fremden Sprache: teils in der Grammatik, teils und vorzugsweiſe beim Überſetzen. Daher ſehe ich nicht ein, wie „die neuere Schule“ an dieſes Ziel, die Bildung des Sprachgefühls, kommen will, indem ſie das Überſetzen faſt ganz über Bord wirft: nicht allein das oft mißbrauchte Überſetzen *aus* dem Deutſchen behufs Einprägung grammatiſcher Kenntniſſe, ſondern auch das Überſetzen *ins* Deutſche, ſo daß z. B. Vokabeln nicht mit der deutſchen Überſetzung gelernt werden ſollen, was denn eine Überſetzung des Leſeſtoffs ins Deutſche doch ſehr ſchwer machen muß.

Die letztere Übung, gewiſſenhaft betrieben, iſt meines Erachtens einer der allerweſentlichen Hebel der formalen Bildung, die wir den Fremdſprachen entnehmen. Wie muß es dem Schüler das Gefühl für die Richtigkeit und Angemeſſenheit des Ausdrucks in der Mutterſprache ſchärfen, wenn er von der erſten Leſeſtunde an für alles was man ihm aus dem Engliſchen und Franzöſiſchen giebt, den unanfechtbarſten deutſchen Ausdruck ſuchen muß und, wenn nicht allein, ſo ſchließlich mit Hilfe des Lehrers findet! Umgekehrt wird freilich die Entwickelung des Sprachgefühls durch nichts ſchlimmer verkümmert, als wenn der Lehrer jeden Ausdruck durchläßt, an dem er halbwegs erkennen kann, daß der Schüler den fremdſprachlichen Satz verſtanden hat, ohne alle Berückſichtigung der deutſchen Grammatik, Synonymik, Stiliſtik. Viele jetzt einreißende Verunſtaltungen unſerer Mutterſprache ſind unzweifelhaft auf gewohnheitsmäßiges nachläſſiges Überſetzen zurückzuführen, an das man ſich entweder in der Schule gewöhnt hat, oder deſſen faule Früchte man gedankenlos in verdeutſchten Romanen aus fremder Zunge genießt; dahin gehört der falſche Gebrauch des Imperfekts ſtatt des Perfekts für eine vergangene Handlung, deren Folgen man berückſichtigt, die berüchtigte Wendung „gefolgt von“, ein großer Teil des Mißbrauchs der Fremdwörter u. a.

Außer den Sprachorganen nimmt der richtig betriebene fremdſprachliche Unterricht vorzugsweiſe den Verſtand in Anſpruch. Zur Verſtandesbildung muß es weſentlich beitragen, wenn der Schüler angehalten wird, ſich aus dem Beiſpiel die

grammatiſche Regel ſelbſt abzuleiten, ſich aus mehreren vorliegenden Fällen den Fall herauszuſuchen, auf den ſie anwendbar iſt. Verſtandbildend muß es wirken, wenn man je nach der Faſſungskraft der Lernenden nicht bloß bei der ſprachlichen Erſcheinung ſtehen bleibt, ſondern nach dem Warum ſuchen läßt. Warum vertritt der ſonſt ſo rückſichtslos nach Kürze des Ausdrucks ſtrebende Engländer nach dem attributiven Adjektiv das weggelaſſene Subſtantiv durch one oder ones? Warum hält der Franzoſe ſo ängſtlich an der geraden Wortfolge feſt? Verſtandbildend in hohem Grade iſt die Beſchäftigung mit der Etymologie, und noch mehr, zugleich praktiſch fruchtbarer, das Eingehen auf die Synonymik. Den einigermaßen geförderten Schülern ſollte mehr als es zu geſchehen pflegt, für ihre ſchriftlichen Überſetzungen nicht allemal allein das paſſende Wort dargeboten werden, wie es z. B. die allverbreiteten Lehrbücher von Ploetz und Geſenius machen, ſondern, wie u. a. Jaep in ſeinen Überſetzungsſtoffen fürs Engliſche verfährt, indem die ſinnverwandten Ausdrücke mit Erklärung dargeboten werden und der Schüler veranlaßt wird, den richtigen herauszuſuchen. Der Lehrer muß bei dem ganzen Betriebe des Unterrichts vor Augen haben, daß den Verſtand bilden ihn gebrauchen heißt, und daß Sprachſtudium nicht in erſter Linie Gedächtnisarbeit iſt, wenn ſchon ein gut Teil Übung für das Gedächtnis nebenher mit abfällt.

Mit der Berückſichtigung der formalen Bildung verquickt ſich der Ausblick auf das dritte der oben erwähnten Ziele: die Unterſtützung der mutterſprachlichen Bildung. Darauf iſt ſchon hingedeutet, da wir oben geſehen haben, daß auch die Erreichung der formalen Bildung hauptſächlich auf der fortwährenden Vergleichung der beiden Sprachen beruht. An dieſe Ziele gelangt man aber nur, wenn man jeder der beiden Sprachen unausgeſetzt ihr volles Recht widerfahren läßt, wenn man ſie ehrfürchtig als unendlich feine, zweckentſprechende, leiſtungsfähige Werkzeuge betrachtet, deren ſinnvoller Gebrauch das höchſte Vorrecht des Menſchengeiſtes iſt, und mit denen man noch viel weniger täppiſch, plump, barbariſch verfahren ſoll, als man einem Kinde oder einem Wilden eine Taſchenuhr oder eine Elektriſiermaſchine zum Spielen geben würde. Jede Nachläſſig-

keit, die der fremdsprachliche Lehrer dem Schüler durchläßt, hindert diesen entweder in seiner formalen oder in seiner muttersprachlichen Bildung. Es erhellt daraus, daß von einem bildenden Einfluß im eigentlichen Sinne überhaupt nicht die Rede sein kann, wenn Eltern in irregeleitetem Eifer ihren kleinen Kindern englische oder französische Kindermädchen halten, um sie von diesen halb oder gar nicht gebildeten Personen, die ihre eigene Sprache nur sehr mangelhaft beherrschen und kein Deutsch können, Englisch oder Französisch lernen zu lassen. Die einzige Bildung, welcher damit gedient sein kann, ist die Salonbildung. Wie fruchtbar aber kann es sich für den Schüler erweisen, wenn er unter Leitung des Lehrers angehalten wird, Lesestücke verschiedensten Inhalts und ganze Schriftsteller teils mündlich, teils schriftlich in seine Muttersprache zu übertragen! Man wird ihm zwar nichts zu lesen geben, was er nicht nach Inhalt und Form völlig zu bemeistern vermöchte; aber zugleich wird, was man ihm giebt, auch immer Gedanken enthalten, die er nicht von sich aus gedacht hätte; folglich muß er sie nach erreichtem Verständnis in seiner Muttersprache nachdenken und in ihr den geeigneten Ausdruck suchen, der ihm dadurch ganz anders zu eigen wird, als wenn er ihn bei einem deutschen Schriftsteller fertig vorgefunden hätte. In der deutschen Aufsatzstunde dürften schriftliche Übersetzungen aus den Fremdsprachen viel häufiger auftreten als es geschieht; sie bilden, richtig betrieben, eine ausgezeichnete Geistesgymnastik.

Wir haben eben den ersten und den dritten der obengenannten Zwecke des fremdsprachlichen Unterrichts, obgleich sie nicht völlig zusammenfallen, doch zusammengeworfen. Der dritte läuft in gewisser Beziehung dem zweiten parallel. Der fremdsprachliche Unterricht soll die Schülerin befähigen, an dem Geistesleben des fremden Volkes Anteil zu nehmen, soweit es sich in der Sprache äußert.

So gefaßt, ist damit für unsere höheren Mädchenschulen zugleich die Grenze angegeben, innerhalb welcher wir uns dies Ziel stecken müssen. Es versteht sich von selbst, daß uns die Einführung in das Geistesleben unseres eigenen Volkes höher steht. Deutsch, Französisch, Englisch sind nicht drei gleichstehende Fächer. Der pädagogische Sprachgebrauch rechnet mit Recht

jenes zu den ethiſchen Fächern, dieſe beiden nicht. Nicht von ſelbſt, aber aus der geſchichtlichen Entwickelung verſteht es ſich, daß unter den fremden Sprachen allein und unbeanſtandet grade Engliſch und Franzöſiſch den Vorzug genießen, in der Bildung deutſcher Frauen als ein unentbehrlicher Beſtandteil angeſehen zu werden. Frankreich iſt von dem Augenblicke an, da einer ſeiner Herrſcher ſagte: L'État c'est moi, bis zu dem Augenblick, wo deſſen letzter Nachfolger ſagte: L'Empire c'est la paix, die tonangebende Macht in der Welt geweſen; ſeine Sprache war ebenſo lange die Weltſprache. Engliſch wird unter allen Kulturſprachen von der größten Anzahl Menſchen geſprochen; mit Recht hat man es in unſerer Zeit den unerläßlichen Bildungsſtoffen für die deutſche Jugend hinzugefügt. Wir wollen ſpäter auf den Gedanken zurückkommen: Wie muß das Geiſtesleben eines Volkes beſchaffen ſein, wenn wir die Einführung in dasſelbe als eine wichtige, mit viel Zeit- und Kraftaufwand durchzuführende Aufgabe der deutſchen Mädchenbildung betrachten? Hier iſt aber noch zu fragen: Wo finden wir den vollſtändigſten und unter allen Umſtänden zugänglichen Ausdruck des geiſtigen Lebens, wie es ſich abweichend von dem unſrigen bei unſeren weſtlichen Nachbaren entwickelt hat?

Ich glaube, darauf kann bei uns nur Eine Antwort ſein: in ihrer Litteratur. Denn ſoweit überhaupt die Sprache als Gefäß und körperliche Erſcheinung des Nationalgeiſtes in Betracht kommt, giebt es daneben nur noch den mündlichen und brieflichen Verkehr mit Einzelnen, und dieſe Einzelnen müßten ſchon ſehr hoch und allſeitig gebildete Leute ſein, wenn ſie, ganz allgemein betrachtet, als vollmächtige Vertreter ihres Volksgeiſtes gelten ſollten. Dergleichen Einzelne ſind unter 35 oder unter 38 Millionen immer thatſächlich nur einzelne — und wir haben nicht das allergeringſte Recht zu erwarten, daß unſere Schülerinnen ſo glücklich ſein werden, grade zu einem von ihnen in ein nahes Verhältnis zu treten. Ich gebe zu, daß ein deutſches Mädchen ſehr großen Vorteil in der angedeuteten Richtung davon haben würde, wenn ſie beiſpielsweiſe irgendwo mit der Familie Gladſtone oder Tennyſon bekannt würde und mit dieſen Leuten in einen fortgeſetzten Gedankenaustauſch träte. Sie würde dadurch, die nötige Befähigung von ihrer Seite

vorausgeſetzt, gewiß von dem Geiſtesleben des engliſchen Volkes ſoviel aufnehmen, wie ihr nachher als einer deutſchen Hausfrau und Mutter irgend dienlich ſein könnte. Sollte ich eine typiſche franzöſiſche Familie nennen, ſo wäre ich ſchon mehr in Verlegenheit: Boulanger könnte es doch nicht ſein; Grevy? Alexander Dumas fils? Sardou? — Die Schule hat ſchlechthin keine Bürgſchaft dafür, daß ihre Zöglinge nachher in einen wahrhaft erſprießlichen Verkehr mit Engländern und Franzoſen treten oder ſich längere Zeit jenſeits des Kanals und der Vogeſen aufhalten werden. Der Wahrſcheinlichkeitsrechnung nach trifft das trotz aller Völkerwanderungen unſeres Jahrhunderts doch immer nur für eine Minderzahl von denen ein, die auf den Schulbänken vor uns ſitzen, und für die Minderzahl dürfen wir unſere Einrichtungen nicht treffen. Die Litteratur aber können wir allen zugänglich machen, indem wir die Schülerinnen im engſten wie im weiteſten Sinne des Wortes leſen lehren.

Daß Leſen im ſchulmäßigen Unterricht eines der unentbehrlichſten Mittel zur Erlangung einer guten Ausſprache iſt, iſt ſchon in einem anderen Zuſammenhange erwähnt worden; desgleichen, daß es mit dem Überſetzen zuſammen erheblich zur Bildung des Sprachgefühls überhaupt, ſowie des Verſtandes und zur mutterſprachlichen Bildung beiträgt. Einen angemeſſenen Wortſchatz erwirbt man gleichfalls auf dem Wege des Leſens; ferner macht es die grammatiſchen Kenntniſſe lebendig und ſollte namentlich benutzt werden, die Schülerinnen mit den ſprachlichen Ausnahmen bekannt zu machen, an welche im eigentlichen grammatiſchen Unterricht nur allzu viel Zeit und Kraft verſchwendet wird [1].

Das Leſen ſollte alſo in den Mittelpunkt des fremdſprach-

[1] Ich erinnere beiſpielsweiſe an die ſich durch die Schulgrammatiken beider Sprachen unſterblich fortſchleppende Ausnahme, daß der Artikel bei Perſonennamen ſteht, wenn ſie für Gattungsnamen gebraucht werden: Charles XII était l'Alexandre du Nord. Kein Mädchen unter ſechzehn Jahren würde von ſich aus einen ſolchen Ausdruck gebrauchen, alſo in Gefahr ſein, die Hauptregel allzu weit anzuwenden; andererſeits wird keins ihn grammatiſch unverſtändlich finden, wenn er in der Lektüre vorkommt.

lichen Unterrichts gebracht, alle anderen Theile des Sprachunterrichts sollten ihm dienstbar gemacht werden. Man könnte dann im Verlauf der vier oder sechs Jahre, welche diesem Fache gewidmet sind, auf alle Konversationsstunden und Aufsatzstunden und vielleicht auf manche Grammatikstunden, auf manche mit thèmes und exercises vollgeschriebenen Hefte verzichten, viel rote Tinte und viel häusliche Arbeitszeit sparen und doch die Schülerinnen am Schluß ihres Schullebens mit einem Schatz von Können und Wissen entlassen, den sie sich auf alle Fälle fortzuerhalten imstande sind, der für die große Mehrzahl unter dieser Bedingung im späteren Leben völlig ausreicht und für die kleine Minderzahl, die zu ihrem Lebensberuf eine völligere Beherrschung der Fremdsprachen nötig hat als jene: Lehrerinnen, Übersetzerinnen, Frauen, die ins Ausland heiraten, Frauen sehr vornehmer Kreise, alle unerläßlichen Grundlagen für eine spätere Fortbildung bietet.

Das Ziel, welches nach Maßgabe dieser Ausführungen der höheren Mädchenschule dann zu stecken wäre, würde sein: die mit dem Zeugnis der Reife entlassene Schülerin vermag, allenfalls mit gelegentlicher Hilfe des Wörterbuches, einen inhaltlich ihrem Verständnis entsprechenden Schriftsteller zu lesen, d. h. laut- und sinnrichtig vorzulesen und sowohl mündlich wie schriftlich ins Deutsche zu übersetzen. Sie ist durch die Lektüre in der Schule mit der Geschichte und Geographie der betreffenden Länder, mit den Sitten, Gebräuchen, Anschauungen der beiden Nachbarvölker soweit vertraut geworden, daß ihr beim Lesen eines Werkes, sagen wir von Miß Yonge oder Emile Souvestre nicht mehr zu fragen bleibt, als wenn sie ein Werk von Freytag oder Ottilie Wildermuth liest. Welches nachher ihr Lebensgang sein wird, vermag niemand vorherzusagen. Aber in den meisten Lebensstellungen wird eine gebildete deutsche Frau (ob verheiratet oder nicht) sich fremdsprachliche Litteratur-Erzeugnisse verschaffen können, die ihrem Geschmack und Bildungsbedürfnis entsprechen. An diesen kann sie forterhalten und weiterbilden, was sie in der Schule gelernt hat; aus ihnen kann sie alles schöpfen, was das geistige Leben unserer Nachbaren wertvolles für sie hervorbringt. Ich denke keineswegs bloß an den „Roman für müßige Stunden". Aber nehmen wir an, daß die reife Frau

oder die ältere Jungfrau, was ja zum Glück nicht mehr ganz ſelten iſt, Intereſſe an gemeinnütziger Thätigkeit nimmt: wieviel hat ihr nicht in dieſer Hinſicht die engliſche Litteratur zu bieten, was in Überſetzungen einfach nicht vorhanden iſt! Das Werk von Florence Nightingale über Krankenpflege ſollte jede deutſche Hausfrau und Mutter kennen, das Werk L'Ouvrière von Jules Simon jede Frau, die mit der Arbeiterbevölkerung zu thun hat. Die Litteratur eines Kulturvolkes iſt heutzutage außerdem reichhaltig genug, daß jede Frau je nach ihrer Entwickelung und ihren Lebensbedingungen darin etwas für ſich finden kann — allerdings iſt nicht jede gleich reichhaltig und nicht in jeder das Graben nach Geiſtesſchätzen gleich unbedenklich anzuempfehlen.

Ob und wie weit die Schule zugleich einen Wegweiſer durch die betreffende Litteratur, einen Abriß der Litteraturgeſchichte, eine Bekanntſchaft mit den wichtigſten Schriftſtellern den Schülerinnen mitgeben ſoll, das hängt an ſo vielen anderen Dingen, daß es hier nicht mehr erörtert werden kann.

IX.

Rezenſionen.

1) Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus; zugleich Buch der Beiſpiele. Für Lehrer und Prediger bearbeitet von J. H. Albert Fricke. Dritter Band (Schluß): Drittes bis fünftes Hauptſtück und ausführliches Sachregiſter. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Guſtav Prior) 1890.

Die beiden erſten Teile, die uns leider nicht vorgelegen haben, ſind von der Kritik nur lobend und im höchſten Grade anerkennend beſprochen worden. Von dieſem dritten Bande (Schluß) müſſen wir bekennen, daß derſelbe mit einer wahren Meiſterſchaft geſchrieben iſt. Wir haben zu wiederholten Malen die Beleſenheit des Verfaſſers bewundert, — eine Fülle von Beiſpielen, Ausſprüche von den beſten Autoren der alten Kirche bis zur Neuzeit, geiſtige und weltliche Lieder, Gleichniſſe, Denkſprüche, Sprichwörter, geflügelte Worte werden zur Belebung der Erklärung des Katechismus herangezogen. Unſer Urteil faſſen wir in den Satz zuſammen: Dies Buch iſt eine unerſchöpfliche Schatzkammer, ein Wegweiſer, Führer und Ratgeber für den Lehrer! Möge es von allen Lehrern und Geiſt-

lichen, die bestrebt sind, einen lebendigen, erbaulichen Katechismusunterricht zu erteilen, fleißig und eingehend studiert werden. B.

2) Bibelkunde für Studierende und Seminarien, von Dr. Georg Credner, Seminardirektor in Bremen. Leipzig und Berlin. Verlag von Julius Klinkhardt. 1889.

Der Verfasser der vorliegenden Bibelkunde ist der festen Überzeugung, daß trotz aller Fortschritte der Kultur das Heil der Einzelnen und der kleineren und größeren Gesellschaftskreise in Christo, d. h. in der Aneignung und Durchführung der von ihm ausgegangenen religiös-sittlichen Grundsätze beruhe, und daß das Evangelium von Christo und das Christentum kein mit dialektischer Kunst und logischer Schärfe aufgeführtes dogmatisches Lehrgebäude ist, sondern eine Kraft Gottes, welche alle, die daran glauben, gerecht und selig macht, und daß es daher auch nur als eine solche Gotteskraft gelehrt und gepredigt werden soll.

Wie die Grammatik nicht aus einem grammatischen Lehrbuche, sondern aus den mustergültigen Spracherzeugnissen der betreffenden Litteratur erlernt werden soll, so soll auch die Bibelkunde und der ganze Religionsunterricht nicht aus einem dicken oder dünnen Lehrbuche gelernt, sondern aus der Bibel und deren sorgfältiger Lektüre allmählig auferbaut werden. Der lebendige Unterricht des Lehrers muß auf die wichtigsten Bausteine der Erkenntnis hinweisen, der Wissens- und Bildungseifer der Schüler muß sich bei der Sammlung und Anordnung beteiligen, und die endliche Feststellung der Ergebnisse muß des Lehrers und des Schülers gemeinsames Werk sein.

Der Verfasser hat im allgemeinen folgendes Schema festgehalten: 1 Name 2. Einteilung und Inhalt. 3. Verfasser (Echtheit oder Authentizität). 4. Entstehung. 5. Abfassungszeit. 6. Standpunkt und Tendenz. 7. Beurteilung des Inhalts. 8. Die wichtigsten Stellen. 9. Die wichtigsten Personen. 10. Die wichtigsten Verse und Sprüche. 11. Wert und Bedeutung des betreffenden Buches, und zwar in historischer, dogmatischer und dogmengeschichtlicher, ethischer, pädagogischer, kultureller und sprachlicher Beziehung. Die Anhänge bieten einen reichen Stoff zum Nachschlagen, z. B. über Handschriften und Übersetzungen, — über Geographie von Palästina, über geschichtliche und geographische Bedeutung. — Das Buch ist für den Lehrer eine wahre Fundgrube, — besonders empfehlen wir dies Werk dem angehenden Lehrer und Kandidaten der Theologie. B.

3) Lehrbuch der Heiligen Geschichte. Ein Wegweiser zum Verständnis des göttlichen Heilsplanes nach seiner geschichtlichen Entwicklung von Joh. Heinr. Kurtz, Doktor und emeritierter Professor der Theologie, K. R. Wirklicher Staatsrat. Siebzehnte revidierte Auflage. Leipzig, Georg Reichardt Verlag. 1889.

Wir können bei diesem so vorzüglichen und allbekannten Lehrbuche von jeder Kritik absehen. Diese 17. revidierte Auflage sei Lehrenden und Lernenden von ganzem Herzen empfohlen. B.

4) Biblische Geschichte und religiöser Memorierstoff für die Mittelstufe der Volksschule. Eine praktische Anleitung zur Erklärung solcher Stoffe durch die biblische Geschichte. Mit zwei Anhängen. Von Schulrat G. F. Baunack, Königl. Bezirksschulinspektor in Ölsnitz i. V. Zwei Teile in einem Bande. Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1890.

Der Verfasser sagt in seinem Vorworte: Die christliche Heilslehre gründet sich auf die Heilsgeschichte; die Offenbarung Gottes in Worten knüpft sich an Thatsachen an. Diese göttliche Lehr- und Erziehungskunst muß für alle, die es mit der religiösen Bildung, sei es der Großen oder der Kleinen, zu thun haben, ein beachtenswerter Fingerzeig sein. Der Religionsunterricht der Kinder zumal würde nichts als trockne, unfruchtbare Unterweisung sein, wenn er nicht überall auf den heilsgeschichtlichen Thatsachen fußen wollte. Wie Gott mit seinen Menschenkindern verkehrt und wie diese mit ihm verkehren sollen, wie die Menschen gegen einander gesinnt sein und sich verhalten müssen, um eine wirkliche Gottesfamilie darzustellen, das kann den Kindern nirgends so veranschaulicht werden als in der biblischen Geschichte. Sie ist so überreich an sittlich-religiösen Momenten und dabei so unmittelbar zu Herzen dringend, daß sie durch nichts anderes zu ersetzen ist, daß sie dem christlichen Religionslehrer geradezu als unentbehrlich erscheint. Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, den religiösen Memorierstoff durch die biblische Geschichte zu erklären, andererseits soll der Charakter der biblischen Geschichte in einem Spruche, einem Katechismusstücke oder einer Liederstrophe seinen Ausdruck gewinnen.

Die Auswahl des religiösen Memorierstoffs ist auf Grund der für die evangelischen Schulen des Königreichs Sachsen gültigen offiziellen Schrift: „Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers nebst Bibelsprüchen, Kirchenliedern und Choralmelodien" erfolgt, und zwar sind sämtliche für die erste Hälfte der Schulzeit dort vorgeschriebene Sprüche, ferner circa 40 Liedstrophen und der Text der drei ersten Hauptstücke in die vorliegenden Entwürfe aufgenommen worden. Da die Hauptstücke, auch der lutherischen Erklärung nach, auf der Oberstufe in den Katechismusstudien eingehend betrachtet werden, so ist hier, wie gesagt, nur der Text der drei ersten Hauptstücke zur Berücksichtigung gekommen. Einige nicht besonders vorgeschriebene Sprüche und Strophen sind für beliebigen Gebrauch des Lehrers mit eingefügt worden. Das Buch ist eine Frucht und Arbeit reicher Erfahrung und sei darum allen Lehrern von ganzem Herzen empfohlen. B

5) Sittlichreligiöse Epistel-Erklärung, eine Handreichung zur fruchtbaren Behandlung der Sonntags-Episteln für den Lehrer und zur erbaulichen Betrachtung für das Haus herausgegeben von L. Nesemann, Oberpfarrer und Schulinspektor und A. Wolter, Rektor. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1890.

Die Verfasser haben sich bereits durch die Herausgabe der „Sittlich-religiöse Evangelienerklärung" die Anerkennung der Lehrerwelt erworben. In derselben Weise sind die Verfasser bestrebt gewesen, den Inhalt der

Sonntags-Episteln in elementarer Weise klar zu legen. Das Büchlein will dem Lehrer eine Handreichung thun bei seiner Vorbereitung, ihm den Gedankengang des Schriftabschnittes zeigen, zugleich in möglichst knapper Form ihm als Führer dienen von Vers zu Vers und ihn zu einer erbaulichen Betrachtung der einzelnen Episteln anleiten. In die Schule, d. i. in den Unterricht, gehört das Buch überhaupt nicht hinein. Es soll, wie bereits gesagt, zur Vorbereitung dienen. Mag daraus der Lehrer sich, wenn sie ihm gefällt, die Disposition merken, und mag er dann die Erklärung durchlesen, um den nötigen Gedankenreichtum, der zu einem fruchtbaren Unterrichte erforderlich ist, daraus zu sammeln.

Zu jeder Epistel geben die Verfasser zuerst eine Disposition, z. B. 1. Advent, „Der Weckruf am 1. Adventsmorgen". Er enthält: a) eine Erinnerung, b) eine Warnung, c) eine Mahnung. Zum Schluß klingt die Besprechung in einem Kirchenlied und Wochenspruch aus.

Das Buch zeugt von tiefem Verständnis für die Aufgaben des Religionsunterrichts gerade in unseren Tagen. — Möge sich diese Arbeit dieselben Freunde erwerben, die die Evangelienerklärung der Verfasser in so großer Zahl gefunden haben. B.

6) Gedanken bei der Behandlung der biblischen Geschichte in der Oberklasse der evangelischen Volksschule von L. Schomberg und W. Schomberg. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Wittenberg, Verlag von R. Herrosé. 1889. Preis 4 Mk. 50 Pf.

Das Buch ist von uns schon in der ersten Auflage anerkennend besprochen und als ein vorzügliches Lehrbuch zur Vorbereitung auf den biblischen Geschichtsunterricht bezeichnet worden.

Diese neue Auflage möge die Anerkennung und Verbreitung finden, die das Buch in der That verdient. B.

7) Elementare Naturlehre für höhere Bürgerschulen, höhere Mädchenschulen, Präparandenschulen und verwandte Anstalten. Von Friedr. E. Schäfer, Lehrer in Frankfurt a. M. Leipzig. Friedrich Brandstetter 1890.

Diese Arbeit bietet für alle Lehrer von Fach ein ganz besonderes Interesse, dieselbe hat den Namen einer „elementaren Naturlehre" bekommen, weil es von vorn herein deutlich darthun soll, daß es nicht den Bedürfnissen einer wissenschaftlichen Anschauungs- und Denkweise dienen, sondern die Naturerscheinungen in einer den Zwecken und Bedürfnissen des Lebens entsprechender Weise zum Verständnis bringen will. Für die höheren Bürger- und Mädchenschulen, sowie auch für die Mittelschulen gilt unbedingt der Grundsatz, daß sie nicht für die Wissenschaften, sondern für das Leben zu bilden haben, und daß sie in Bezug auf jene das höchste Ideal des Unterrichts erreicht haben, wenn es ihnen gelungen ist, das geistige Auge der Zöglinge soweit zu schärfen, daß dieselben mit klaren Blicke und verständigem Interesse den jeweiligen Aufgaben und Bestrebungen der Wissenschaften zu folgen vermögen. Vermieden wird ferner die systematische Ordnung des Stoffes, die Trennung der Physik von der Chemie. Wissen-

schaftlich genommen ist diese Scheidung notwendig; denn sie stellt einleuchtend vor Augen eine total verschiedene Aufgabe.

Vom Standpunkte des praktischen Lebens aus genommen, das die Erscheinungen nach ihrem Vorkommen und ihrem inneren Zusammenhange nimmt und beachtet, ist diese Trennung zwecklos, weil niemals chemische Erscheinungen ohne physikalische Vorgänge stattfinden.

In methodischer Hinsicht geht der Herr Verfasser auch wiederum seinen besonderen Weg, er stellt nicht den Versuch an die Spitze jeder Lektion, sondern zuerst wird die Aufgabe angegeben, von welcher gesprochen werden soll.

Erst nachdem diese nach verschiedenen Seiten hin entwickelt worden ist, kommt der Versuch als Beweismittel hinzu, dann wird die neu gewonnene Erkenntnis in einem kurzen Satze, der nicht immer einem Gesetze entspricht und auch nicht zu entsprechen braucht, sprachlich fixiert; und zuletzt wird das Gelernte in einer Reihe von Anwendungen, die meist in Frageform an den Schüler herantreten, befestigt und erprobt Der Verfasser verläßt also den gewöhnlichen Gang des Unterrichts Versuch, Besprechung, Erklärung, Gesetz.

Auch verwirft der Verfasser auf der Unterstufe des Unterrichts die Abbildung. Wir empfehlen dieses Werkchen allen Lehrern als ein gutes Hilfsmitel bei dem Unterricht. — Kenntnis muß jeder Fachlehrer von dieser Arbeit nehmen. B.

8) Der Unterricht in der Naturlehre an allgemeinen Volksschulen. Eine Sammlung von durchgeführten Themen, Winken und Andeutungen. Von Prof. A. J. Löffler, Hauptlehrer a. d. k. k. deutschen Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Prag. Wien 1890. Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn, Buchhandlung für pädag. Litteratur und Lehrmittelanstalt. V. Margaretenpl. 2.

Dies Buch soll ein Wegweiser für die Lehrer sein, es zeigt den Weg, wie der Lehrstoff für Physik und Chemie auf die verschiedenen Schulen einmal zu verteilen, dann aber auch zu behandeln sei. In 60 Abschnitten behandelt der Verfasser die für das Leben wichtigsten Lehren aus der Physik und Chemie. Ein jeder Abschnitt zergliedert sich wieder auf zwei oder drei Stufen. Auf der ersten, unteren Stufe wird der Stoff rein als Anschauungsstoff behandelt, es treten die einfachsten Erscheinungen auf. Zu jeder Lektion werden die einfachsten Lehrmittel angegeben, besonders wird stets Rücksicht auf das praktische Leben genommen. Die Arbeit ist in der That aus der Praxis entstanden, daher wird jeder Lehrer dies Büchlein zu seiner Vorbereitung mit großem Nutzen gebrauchen können.

9) Physikstunden, angeschlossen an die Erscheinungen des täglichen Lebens, von C. E. Eiben, Seminarlehrer in Aurich. Mit 35 Figuren. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1890.

Auch diese Arbeit ist von einem tüchtigen Schulmanne geschrieben und zeugt von einer reichen Erfahrung. — Dieselbe ist in erster Linie für die Volksschule geschrieben und bietet eine Fülle von Beobachtungsstoff

aus den praktiſchen Leben. Die Schüler werden ſtets zum Sehen, Beobachten, Prüfen und Schließen, mit einem Worte zur Selbſtthätigkeit angeleitet.

Folgende Werke (No. 10—16) haben in den früheren Heften bereits eine eingehende und anerkennende Beſprechung gefunden, auf die erſchienenen neuen Auflagen machen wir unſere Leſer hiermit beſonders aufmerkſam.

10) Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranſtalten. Von Dr. Paul Woſſidlo, Direktor des Realgymnaſiums zu Tarnowitz. Dritte, verbeſſerte Auflage. Mit 515 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmanſche Buchhandlung 1889.

11) Leitfaden der Phyſik. Von Dr. Jakob Heuſſi, ehem. Konrektor am Großherzogl. Friedrich Franz-Gymnaſium zu Parchim. Zwölfte, weſentlich verbeſſerte Auflage. Mit 152 in den Text gedruckten Holzſchnitten. Bearbeitet von H. Weinert, Braunſchweig. Braunſchweig, Verlag v. Otto Salle 1889.

12) Anfangsgründe der Phyſik von Dr. K. Sumpf. Dritte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Mit 290 in den Text gedruckten Abbildungen und einem farbigen Sonnenſpektrum. Preis 1,50 M. Der hierzu gehörige Anhang über Chemie iſt für den Preis von 25 Pf. beſonders zu haben. Hildesheim 1889. Druck und Verlag von Auguſt Lax.

13) A. Sprockhoff's Einzelbilder aus der Phyſik. Die wichtigſten phyſikaliſchen Erſcheinungen des täglichen Lebens und die gewöhnlichſten Gegenſtände des täglichen Gebrauchs in Wort und Bild. Zweite, vollſtändig umgearbeitete Auflage. Mit über 100 Abbildungen. Hannover, Verlag von Karl Meyer. (Guſtav Prior).

14) Samuel Schillings Kleine Schulnaturgeſchichte der drei Reiche. Neubearbeitung durch R. Waeber. Teil II. — B. Das Pflanzenreich nach dem natürlichen Syſtem. (Achtzehnte Bearbeitung, erſter Druck der von R. Waeber beſorgten Neugeſtaltung). Mit vielen Abbildungen. Ferdinand Hirt, Königliche Univerſitäts- und Verlags-Buchhandlung. Breslau, 1890.

15) Otto Ule's Warum und Weil. Fragen und Antworten aus den wichtigſten Gebieten der geſamten Naturlehre. Für Lehrer und Lernende in Schule und Haus methodiſch zuſammengeſtellt. I. Phyſikaliſcher Teil von Otto Ule. 7. ſehr vermehrte Auflage. Mit 116 in den Text eingedruckten Holzſchnitten. Lex. 8°. 14 Bogen. II. Chemiſcher Teil von J. Langhoff. 3. vermehrte und verbeſſerte Auflage. Mit 35 in den Text eingedruckten Holzſchnitten. Lex. 8°. 12 Bogen. Preis jedes Teiles broſchiert Mk. 3,50. In elegantem Kallikoband Mk. 4.

16) Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche in Bildern, Vergleichungen und Skizzen. Lehr- und Lernbuch für gehobene Lehranstalten unter Mitwirkung von Wilhelm Macholb, Seminar-Oberlehrer in Sondershausen, herausgegeben von Fr. Polack, Königl. Kreis-Schulinspektor. Sechste verbesserte Auflage. I. Kursus: Vertreter der drei Reiche. Anhang: Naturkunde in Lebensgemeinschaften. (Zugleich abgeschlossener Leitfaden für einfache Schulverhältnisse). Wittenberg. Verlag von R. Herrosé. 1880.

17) Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur. Von H. Reling und J. Bohnhorst. Zweite vermehrte Auflage. Gotha. Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung.

Diese sehr fleißige und tüchtige Arbeit fand sofort bei dem ersten Erscheinen die ungeteilteste Anerkennung von den besten Schulmännern. Die Verfasser haben sich in dem Werke die Aufgabe gestellt, Beiträge zur Belebung des botanischen Unterrichts und zur Pflege sinniger Freude in und an der Natur für den Unterricht zu liefern.

Und in der That, diese Aufgabe haben die Herren in meisterhafter Weise gelöst. Der Unterricht in der Pflanzenkunde verliert sich in der Jetztzeit nur zu häufig in einer trockenen und langweiligen Aufzählung von Staubgefäßen, Beschreibung der Blätter, des Stengels, der Wurzeln, Einreihung ins System, aber von einer poetischen und sinnigen Auffassung des Naturlebens, von einer Pflege des Natursinnes zur Förderung edler Freude in und an der Natur ist keine Rede.

Wir wünschen von ganzem Herzen dieser Arbeit die weiteste Verbreitung, bei einem Unterrichte nach diesen dargelegten Ausführungen werden die Augen der Kinder vor Freude strahlen, sie werden mit Freude und Dank durch die Wiesen und Felder wandern. B.

18) Naturkunde für die Oberstufen der Mädchenschule. Ausgewählt und methodisch bearbeitet von A. Krebs, Hauptlehrer an der Töchterschule zu Mühlhausen i. Th. Mühlhausen i. Th. Verlag von Danner. 1890.

Der Verfasser bietet einen Unterrichtsstoff aus der Naturkunde für Mädchenschulen, legt das Hauptgewicht auf die physikalischen und chemischen Lehren, so weit sie der künftigen Hausfrau zu wissen not thut. B.

19) Das Pflanzenleben in Charakterbildern und abgerundeten Gemälden. Ein naturhistorisches Lesebuch für Schule und Haus, sowie reichhaltiges Material zur Ergänzung und Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichts. Zusammengestellt und herausgegeben für Lehrer und Lernende von Seidel. Langensalza, Schulbuchhandlung, Verlag von Fr. G. L. Greßler. 1890.

Der Verfasser hat aus den Werken der besten naturhistorischen Schriftsteller 110 Lesestücke, die das Pflanzenleben und 22 Biographien

und Bilder aus dem Mineralreiche gesammelt und in guter Auswahl zusammengestellt.

Das Buch kann als ein gutes und brauchbares Lehr- und Lesebuch allen Schulen zur Anschaffung für die Bibliotheken von ganzem Herzen empfohlen werden. — Auch der Lehrer wird zur Belebung, Erweiterung seines Unterrichts dies Buch mit großem Nutzen verwerten. B.

20) Leitfaden für den Unterricht in der Physik. In zwei konzentrischen Kreisen für gehobene Bürger- und höhere Mädchenschulen, von A. Fricke. I. Kursus. 2. Auflage. Braunschweig, Bruhns Verlag.

Die zweite Auflage ist in mehrfacher Hinsicht eine verbesserte und veränderte zu nennen. Der Verfasser geht bei seinem Unterricht fast durchweg von den Beobachtungen und Erfahrungen der Schüler aus, — hieran schließt er nur dann noch Versuche an, — wenn dieselben zur Klarstellung unbedingt nötig erscheinen, — dann Anwendung und Übung. Zur Widerholung und Befestigung des Unterrichtsstoffes, sowie zur Selbstthätigkeit des Schülers sind bei jeder Lektion zahlreiche Übungsfragen angegeben. B.

21) Unterricht in der Pflanzenkunde. Bearbeitet von Dr. H. Zwick, Stadtschulinspektor in Berlin. 2. und 3. Kursus. Fünfte, umgearbeitete Auflage. Berlin, Nikolaische Verlagsbuchhandlung.

Ein bekanntes Büchlein, bei dem es gewiß genügt, das Erscheinen einer neuen Auflage anzuzeigen. B.

22) Grundzüge der Pflanzenkunde, von Ch. Wächter. Mit 39 in den Text gedruckten Holzschnitten. Altona und Leipzig. Verlag von A. C. Reher. 1890.

Dies Büchlein ist für einfache Schulverhältnisse zu empfehlen.

B.

23) Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K. A. Schmid, weil. Prälat und Gymnasial-Rektor. Fortgeführt von Georg Schmid, Dr. phil. Zweiter Band. Zweite Abteilung. Stuttgart 1889. Verlag der J. G. Cottaschen Buchhandlung Nachfolger.

Dieser Band enthält zuerst die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Zeitalter des Humanismus von Professor Dr. Hartfelder in Heidelberg, — Die Reformation von Dr. Ernst Gundert, Seminardirektor in Eßlingen, und zwar nach einer sehr eingehenden Einleitung 1. Die Vorbereitung zur Reformation, 2. die deutsche Reformation, 3. die vier großen protestantischen Rektoren des sechzehnten Jahrhunderts und ihre Schulen. Mit großem Fleiß und auf Grund eingehender Quellenstudien haben die Verfasser gearbeitet. Die Darstellung ist übersichtlich, lichtvoll und fesselnd. — Wir begrüßen die ausgezeichnete Arbeit mit

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Freuden und wünschen diesem Werke die weiteste Verbreitung, dasselbe darf in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Deutscher Fleiß und deutsche Gründlichkeit haben hier zusammen gearbeitet. B.

24) Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit, umfassend die Erziehung bei den Naturvölkern, im Oriente, bei den Griechen und Römern. Vierte Auflage, vielfach vermehrt, verbessert und umgearbeitet von Professor Dr. Emanuel Hannak, Direktor des Pädagogiums der Stadt Wien. Köthen. Paul Schettlers Erben. 1890.

Mit dem Erscheinen dieser zweiten Hälfte des ersten Bandes ist der erste Band des längst von allen Schulmännern anerkannten Werkes vollendet.

Der Verfasser hat das bewährte Gute des Werkes nicht angetastet aber auf Grund eingehender Quellenstudien und unter Berücksichtigung neuer Forschungen in der Geschichte hat er überall die verbessernde Hand angelegt und Erweiterungen und Ergänzungen hinzugefügt. Dieser erste Band gehört unstreitig zu den besten Darstellungen der Geschichte der Pädagogik. B.

25) Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer. Von J. Böhm. Erstes Buch: Erziehungslehre, zweites Buch: Unterrichtslehre. Zweite völlig umgearbeitete Auflage. München. Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher. 1889.

Dieses Werk war ursprünglich nur für die Bildungsanstalten in Bayern geschrieben, fand aber auch in anderen deutschen Staaten Eingang und Verbreitung, so daß von dieser vortrefflichen Arbeit bald eine zweite Auflage notwendig wurde. Der erste Teil: Die praktische Erziehungslehre fand durch Einfügung einer kurzen Anthropologie und Psychologie die rechte Grundlage; dem zweiten Teile wurden die hauptsächlichsten Lehren der Logik vorangestellt, um dadurch das richtige Verständnis der Didaktik zu erleichtern. Ferner findet sich dem Abschnitt „Methode" ein neuer Artikel, die Unterrichtsstufen, und dem fünften Abschnitt eine kurze Schulkunde eingeschaltet. Der Verfasser hat die wertvollsten Gedanken der bedeutendsten Pädagogen zu einem organischen Ganzen verbunden, um so das Buch zu einem wahrhaft praktischen Unterrichtsmittel zu gestalten. Wir empfehlen diese fleißige Arbeit allen strebsamen Lehrern und Schulamtskandidaten von ganzem Herzen. B.

I.

Über Erziehung im achtzehnten Jahrhundert

nach den Darstellungen eines Zeitgenossen.

Von

Dr. Oskar Lehmann, Leipzig.

In das achtzehnte Jahrhundert fielen Ereignisse, die, teils aus fürstlichem Interesse hervorgegangen, teils durch Ideen und Bestrebungen des Volkes veranlaßt, auf die Entwicklung der Gesamtheit von tiefgehendem Einflusse und weittragender Bedeutung waren. Niemals bis dahin hatte das Volk das Bewußtsein seiner Kraft, den Wunsch zur Verbesserung seiner Lage und zur Erstrebung der höchsten Interessen so lebhaft und so allgemein geäußert. Es zeigte sich dabei wieder, daß einzelne geniale Geister zwar bis zu einem gewissen Grade die Führung ihres Geschlechts in der Hand haben, daß aber einzelne Wünsche und Interessen unaufhaltsam in den Strom allgemeiner Bedürfnisse mit fortgerissen werden und daß es bei Verbesserung alter Fehler und Abstellung eingesessener Mißbräuche des Menschengeschlechts wie bei Entwöhnung von gewissen Lieblings-Neigungen und -Leidenschaften des einzelnen Menschen geht: „Er will das Bessere, aber er will es nicht lebhaft, nicht stark und nicht dauernd; die Erkenntnis ist noch nicht Überzeugung geworden. Aber nur das fortiter velle (das Stark-Wollen) führt den Weg zur wirklichen Besserung.“ Ein wesentlicher Teil dieser Entwicklung ist der Kampf selbst mit den Hindernissen und die gewöhnliche Folge desselben, daß wir unsere bisherigen, oft sehr schätzbaren Güter verkennen. Es ist ein Trost zu sehen, wie in solchen Zeiten des Kampfes die intellektuelle und moralische Bildungskraft immer wieder zum Durchbruch kommt und zu wissen, daß aus besserer Erkenntnis hervorge-

gangene Wünſche, wenn ſie in der allgemeinen Stimme des Volkes wiederklingen, doch allmählich zur Wirklichkeit werden.

Wie auf allen Gebieten des menſchlichen Lebens, ſo weiſt auch auf dem der Volksbildung das achtzehnte Jahrhundert bedeutende Männer auf. Ich nenne nur die Namen Francke, Rouſſeau, Baſedow, Salzmann. Ein Urteil über die gewiß bedeutſame Entwicklung des Erziehungsweſens in dieſem Jahrhunderte muß für uns von hohem Intereſſe ſein. Unſer Gewährsmann, für den ich mir die Aufmerkſamkeit der Leſer erbitte, iſt D. Jeniſch in ſeinem Geiſt und Charakter des achtzehnten Jahrhunderts, politiſch, moraliſch, äſthetiſch und wiſſenſchaftlich betrachtet. Berlin 1800. 3 Bände. Jeniſch war ein eifriger Gegner des Dogmatismus und Vertreter der Gefühlsreligion. Er lebte eine Zeit lang in Braunſchweig als Hofmeiſter und war ſpäter zwei Jahrzehnte lang in Berlin neben ſeinem Predigeramt als Lehrer an verſchiedenen Anſtalten thätig[1].

Der Tendenz ſeines Werkes entſprechend liefert uns J. weniger Details, als vielmehr Überblicke über den Stand des Erziehungsweſens in Deutſchland, gemeſſen an dem der Nachbarländer, in Parallele geſtellt zur Erziehung bei den Griechen und Römern und in Verbindung gebracht mit der Entwicklung der deutſchen Bildungsbeſtrebungen überhaupt, von den älteſten Zeiten her. Sein weiter Überblick, der die Entwicklung der Erziehung im achtzehnten Jahrhunderte im Zuſammenhang mit der Kulturentwicklung des deutſchen Volkes ſieht, macht ſeine Ausführungen beſonders beachtenswert. Und welch' hohen Wert er der Erziehung beilegt, geht aus ſeiner Äußerung (I, 280) hervor: „Es verherrlicht ſich in unſerer Erziehung einer der ſchönſten Charakterzüge des 18. Jahrhunderts.„

[1] J. beſaß tiefe Kenntniſſe in den verſchiedenartigſten Wiſſenſchaften ausgebreitete Beleſenheit und ſcharfes Urteil. Von ſeinen zahlreichen wiſſenſchaftlichen Arbeiten nenne ich nur die „Vergleichung und Würdigung von 14 älteren und neueren Sprachen“ und die in pſychologiſcher Hinſicht wichtige Einleitung zu ſ. hiſtor. krit. Werke, Geiſt der Alten betitelt, über Menſchenbildung und Geiſtesentwicklung. — Siehe über J. Meuſels gelehrtes Deutſchland, Schmidts und Mehrings neueſtes gelehrtes Berlin, Bauers neues hiſtor. biogr. liter. Handwörterbuch und Heinrich Döring die gelehrten Theologen Deutſchlands.

Die Erziehung bei den Griechen und Römern war eine ausgeprägt politiſche; ſie bildete einen weſentlichen Teil der Verfaſſung. Nicht um ſeiner ſelbſt oder um der Familie willen, ſondern lediglich für den Staat wurde der junge Bürger erzogen. In den Volksverſammlungen und in den Volkskriegen lag ſeine einzige Aufgabe. Beredſamkeit und Tapferkeit waren die Tugenden, die man erſtrebte. Von einer Pflege des Gemüts, der rechten Gatten-, Eltern- und Kindesliebe iſt nichts zu ſpüren. Hinter dem griechiſchen Attieismus und der römiſchen Urbanität ſchimmert eine auffällige Sittenroheit hervor, die zu allen Zeiten da auftritt, wo man die Pflege der häuslichen Tugenden vernachläſſigt (I, 183). Der Patriotismus war ein durchaus engherziger. Neben den viel gerühmten Wundern von Aufopferung, von hohem Vaterlandsſinne Heldenenthuſiasmus finden wir Egoismus, Verachtung und Grauſamkeit gegen die anderen Völker dem heranwachſenden Geſchlechte ſyſtematiſch eingeprägt. Wenn man ſo vielfach auf einzelne große Männer der Wiſſenſchaft hinweiſt, ſo ſoll man doch auch nicht vergeſſen, daß die Alten neben ihren Leiſtungen in der Kunſt und Philoſophie für Erforſchung einer beſondern Kunſt oder Wiſſenſchaft, beſonders für die Kultur der techniſchen Künſte, wenig geleiſtet haben (I, 183), wozu natürlich neben ihrer einſeitigen Erziehung der Umſtand mitwirkte, daß die Zeitverhältniſſe ganz andere waren und ſo viele uns eröffnete Gebiete und Hilfsquellen ihnen nicht zur Verfügung ſtanden. Das gilt beſonders von den Römern, die „nur gelegentlich Philoſophen und ſpekulative Denker waren und keiner einzigen Wiſſenſchaft insbeſondere ihren Fleiß widmeten." (I, 189). Überhaupt verdanken die einzelnen großen Geiſter der Griechen ihren Ruhm mehr der vorzüglichen Begabung dieſer Nation, als der Erziehung.

Uns gilt der Satz, daß der Staat um der Bürger willen da iſt. Es genügt zu wiſſen, daß das Wohl des Einzelnen mit dem Staate ſtehen und fallen werde und daß jener daher um des Staates und ſeiner ſelbſt willen die Geſetze des Landes zu erfüllen habe. Die Freiheit aber, ſich vielſeitig auszubilden und der Familie zu leben, muß dem Einzelnen gewahrt bleiben; daher denn auch „unſere neu europäiſche Bildung mehr

auf Ausbildung des Menschen als des Bürgers berechnet ist." (I, 182).

Diese Betrachtungen führen den Verfasser auf eine Besprechung der Teilnahme des modernen Staates an der Bildung des Volkes. Der Anteil der europäischen Staaten für den Jugend- und Volksunterricht sei gewiß anzuerkennen, sagt J., aber, fährt er fort, kärglich war der Aufwand immer: Denn kein Staatsbedienter war schlechter besoldet als der Schulmann. (I, 192). Bei der Aufhebung der Klöster und geistlichen Stiftungen hätte man der Schule mehr gedenken sollen.

Mit der Wiederherstellung der Wissenschaften wurden die Fürsten, die durch ihre Erziehung an das Studium der gelehrten Sprachen herangeführt waren und zum Teil sich sogar eine tiefgehende Gelehrsamkeit aneigneten, Beförderer der Kunst und Wissenschaft. Die Gründung einer Universität erschien als „höfisches Prachtbedürfnis." Das Beispiel des Gelehrten-Mäcens, Ludwigs XIV., wirkte auch auf Friedrich I. von Preußen, der im Jahre 1700 die Berliner Akademie der Künste und Wissenschaften gründete[1]. Durch ihre Thätigkeit für tiefere und ausgebreitetere Bearbeitung der Wissenschaften haben diese Anstalten selbst ihre Vermehrung entbehrlich gemacht. „Preiswürdig und für das ganze ersprießlich bleiben die Kunst-, Maler- und Architekten-Schulen, indem das Genie gerade hier zu seiner Entwicklung der fürstlichen Freigebigkeit vorzüglich bedarf." (I, 193).

Als ehrendes Zeugnis für den modernen Staat führt er die als notwendige Zweige der öffentlichen Ordnung und der Staatsverwaltung ins Leben gerufenen Armenkassen, Hospitäler, Krankenhäuser und Waisenhäuser an, wodurch wir für die vielgerühmte Gastfreundschaft der Griechen und Römer reich entschädigt seien. Er beruft sich auf solche Denkmäler christlicher Milde in London, Paris, Wien, Berlin, Hamburg, Bamberg und andren Orten, und stolz ruft er aus: Was hatten Sparta, Athen und Rom diesem Ähnliches aufzuweisen? (I, 195).

[1] Wie Friedrich I. sich durch Stiftung der Universität Halle, durch Errichtung des Königsberger Waisenhauses und Sorge für Lehrer, Wittwen und Waisen Verdienst erworben, ist bekannt.

Der Umstand daß so viele Kinder selbst bei Lebzeiten ihrer Eltern ohne Erziehung und Pflege sind und oft mit übermäßigen Anstrengungen belastet werden, führt ihn zu dem Wunsche: „Könnten doch auch Erziehungs- und Verpflegungshäuser für moralische Waisen errichtet werden!“ (I, 198).

Für die gesunde Arbeitskraft sind Arbeitshäuser angelegt worden, zu deren Ergänzung der Verfasser Arbeits-Kommissarien in jedem Stadtviertel für angebracht hält, damit dem Mangel an thätigen Händen in den Manufakturen und Fabriken besser abgeholfen werden könne.

Auch Ideen und Ausführung der Wittwenkassen ist bekanntlich eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts. Die Beiträge des Staates dazu erscheinen J. noch unzulänglich.

Um dem ehrbaren und soliden Manne und dem zu rechter Häuslichkeit erzogenen Mädchen das Heiraten zu erleichtern und so von den Elternherzen diese Sorge zu nehmen, schlägt er Eheprokuratoren vor. — Er rühmt die Institute der Lebens- und Feuerversicherung und wünscht ein Kreditsystem zur Verhütung alles übermäßigen Wuchers[1].

Rückblickend auf unsere älteste deutsche Geschichte weist J. darauf hin, wie unsere Vorfahren ohne alle geistige Erziehung aufwuchsen und nur im Gebrauch der Waffen unterrichtet wurden. Die Einführung des Christentums brachte dem deutschen Volke die ersten Unterweisungen, und zwar in den Hauptlehren der neuen Religion. Dieser Unterricht ward die Grundlage der europäischen Erziehung. „Nicht Wunder, daß sie den Händen der Priester anvertraut war und mit geringer Ausnahme bis auf unsere Tage in geistlichen Händen blieb!“ (I, 186) Als Begründer des deutschen Jugendunterrichts wird Karl der Große gerühmt, der in erster Linie den Domherrn diese Aufgabe zuwies[2].

---

[1] Alle diese Ideen werden vom Verfasser mit Recht als heilsam und nötig für Erziehung des Volkes und Hebung des Volkswohlstandes hervorgehoben. Unser Jahrhundert hat sie aufgenommen und ringt noch heute um ihre Durchführung.

[2] J. bemerkte hierzu, daß er das betreff. Kapitular zu seiner großen Freude im Codex Carolinus selbst gefunden habe.

Mit der Einführung in die Lehren der Religion wurde zugleich das Studium der lateiniſchen Sprache und das verſchiedener weltlicher Schriftſteller verbunden. Doch war dieſe „vornehme Erziehung“ nur für die Geiſtlichen, Mönche, für die Fürſten und ihre höheren Staatsdiener beſtimmt. Während der Volksunterricht nur Religion und daneben höchſtens noch die Anfangsgründen des Leſens, Schreibens und Rechnens bot, übte das wiedererwachte Studium und ſpäter auch der griechiſche Schriftſteller großen Einfluß auf den gelehrten Unterricht aus und wurde nach dem Sturze der mittelalterlichen Scholaſtick durch die Reformation „die einzige Grundlage der Erziehung der gebildeten Stände.“

Eine gewaltige Umwandlung des Unterrichts vollzog ſich durch die Ausbildung der neueuropäiſchen Sprachen, der Mathematik und Phyſik durch die Beſtrebungen eines Descartes und Newton und die Anwendung ihrer Lehren auf das praktiſche Leben, vor allem aber auch durch die Bemühungen eines Rouſſeau und Baſedow. Die Folge davon war die Einführung des encyklopädiſchen und wiſſenſchaftlichen Unterrichts.

Dieſer kurze geſchichtliche Überblick zeigt uns, daß unſere Erziehung im Gegenſatz zu derjenigen der alten Völker rein bürgerlich, nicht auf Staatsintereſſe, ſondern auf allgemeine Menſchenbildung gerichtet iſt. „Der Jüngling wird in der Schule nicht zum Demagogen, ſondern zum moraliſch guten Menſchen, zum brauchbaren Geſchäftsmann, zum Manne von Geſchmack, zum Denker, zum Liebhaber und Anbauer dieſer und jener beſondern Wiſſenſchaft herangebildet.“ (I, 188).

Die Einſeitigkeit des bisherigen Jugendunterrichts, der nur auf Kenntnis des Altertums und ſeiner Sprachen gerichtet war, trat immer mehr zu Tage[1] und wurde beſonders von Comenius empfunden, der durch Wort und That „die Erlernung der alten Sprachen mit der Erlernung der immer notwendiger werdenden neueren und mit der Sprachkenntnis zugleich Sach-

[1] Die Königin Chriſtine von Schweden kennzeichnet dieſe treffend durch die Worte, welche ſie über den gelehrten, aber höchſt unpraktiſchen Salmaſius ſagt: „Der Mann weiß den Stuhl in allen alten und neuen Sprachen zu benennen, nur nicht, wie er geſchickt darauf ſitzen ſoll.“

kenntnis zu verbinden ſuchte." (III, 322). Ungerechtfertigter Weiſe wirft J. dem Commenius Unſtetigkeit und Abenteuerlichkeit vor, wodurch er ſich den boshaften Bemerkungen ſeiner Gegner bloßgeſtellt habe. Doch rühmt er die große Wirkung ſeiner Schriften, die in alle Sprachen Europas übertragen wurden, und ſeiner Methode, die bald für alle öffentlichen und Privat-Schulen maßgebend wurde, und nennt als Folge ſeines Auftretens auch die ſeit jener Zeit in großer Zahl erſchienenen „Abregés de toutes les sciences und ähnlicher Schriften für die Jugend," welche eine kurze Einführung in alle gemeinnützigen Wiſſenſchaften enthielten und die Methode des encyklopädiſchen Unterrichts angemeſſen vorbereiteten.

Eine neue Epoche des Jugendunterrichts begann mit dem Auftreten des engliſchen Arztes Locke und des franzöſiſchen Erzbiſchofs Fenelon, welche durch ihre Schriften und ihr eigenes Beiſpiel zu rechter Erziehung der vornehmen Jugend und des weiblichen Geſchlechts ermahnten. J. nennt beide „weniger Gelehrte, als unbefangene Denker und Beobachter und mehr philanthropiſche populäre, als ſchulmäßig tiefe Denker." (III, 323). Mit Recht rühmt er von Fenelon, daß er, die gänzliche Vernachläſſigung weiblicher Bildung bemerkend, den erſten Anſtoß zu geordneter Erziehung dieſes Geſchlechts gegeben habe, in deſſen Händen der erſte und gewöhnlich einflußreichſte Teil der Erziehung beruhe und das infolgedeſſen ſelbſt für die Bildung des männlichen Geſchlechts von großer Bedeutung ſei. Wenn er aber darin Locke gleiches Verdienſt zuſpricht, ſo befindet er ſich im Irrtum[1]. Die Einrichtung von Mädchenſchulen, in welcher Frankreich und England vorangingen, iſt ihm daher nicht bloß ein Fortſchritt in der Veredelung des weiblichen, ſondern des geſamten kommenden Menſchengeſchlechts[2]. Obwohl der Gedanke der Frauenbildung von Einzelnen ſchon früher gehegt und hier und da auch ausgeführt worden ſei, ſo habe

[1] Francke's Verdienſte für weibl. Erziehung berührt er mit keinem Worte.

[2] „Wofern es wahr iſt, daß wenigſtens zwei Drittel des Guten, ſowie des Böſen in der Welt, mittelbar oder unmittelbar durch Weiber oder um der Weiber willen geſchieht; wofern es wahr iſt, daß weiſere und beſſere Mütter auch weiſere und beſſere Kinder bilden, und daß Kinder die Hoffnung des Menſchengeſchlechts ſind." (I, 290).

man doch diesem Jahrhundert die allgemeine Durchführung desselben zu danken.

Die Einwanderung so vieler Franzosen nach Deutschland, welche wegen der Aufhebung des Edikts von Nantes Frankreich verließen, ist auf unser Vaterland nicht ohne Einfluß geblieben, insofern die französische Sprache als „ein durch die europäischen Kulturverhältnisse höchst wichtiges Mitteilungs- und Bildungsmittel" in den Jugendunterricht aufgenommen und dieser durch französische Schriften auch populärer und praktischer gemacht wurde. Freilich kann sich J. nicht verhehlen, daß die französische Art auch manche Fehler in die Erziehung gebracht habe; z. B. frühen Zwang des Körpers zu allerlei zierlichen Stellungen der Höflichkeit, affektiertes Geberdenspiel, ängstliche Absonderung der Kinder von dem Umgange mit den Leuten aus den niederen Ständen, ausschließliche Bildung für das gesellige Leben, Mangel an Umfang und an Gründlichkeit der Kenntnisse. Durch Übertragung der französischen Erziehungsweise auf Deutschland und andere Länder, durch französische Institute, französische Hofmeister und Gouvernanten wurden diese Fehler zu Fehlern des ganzen Jahrhunderts.

Aus dem französischen Volke selbst erstand der Kämpfer gegen die Unnatur in der Erziehung, in dem „unsterblichen Werke des berühmten Genfer Philosophen über die Erziehung, in Rousseaus „Emil." Rousseau erkannte die Schattenseiten seiner Zeit und malte sie in den dunkelsten Farben. Er rügte die Vernachlässigung der ersten Mutterpflichten und der rechten körperlichen Erziehung, er zeigte die verfehlte Art des Unterrichts, das Gedächtnis zu überladen und den Verstand leer zu lassen und mahnte zur Abhärtung der Jugend. Sein „Emil," überall mit großem Interesse gelesen, wurde „Aufruf und Gesetzbuch der neueren Erziehung." Der Ruf: Bildung macht den Menschen! erscholl überall; und wohl dem Zeitalter, sagt J., welches diesen wenigstens um zwei Drittel wahren Satz thätig beherzigt. (I, 282).

Es begann die Periode der physischen und moralischen Erziehung. Die ersten Musterschulen nach Rousseaus Ideal wurden in Deutschland errichtet, das, wie J. sagt, — offen

jedem heilsamen (nur heilsamen?) Einflusse, besonders wenn er ihm vom Ausland kommt — immer so gern handelt, wo dieses nur spricht.

Basedow war der Mann, der das, was Commenius begonnen, vollendete und was Rousseau im allgemeinen vorschlug, vereinzelte und ausführte. Physische, moralische und intellektuelle Erziehung suchte er in seiner Anstalt zu vereinigen. Als die Hauptseiten der erzieherischen Thätigkeit in diesem Institute rühmte J. die gymnastischen Übungen und Abhärtung des Körpers nach dem Vorbilde der Alten, strenge Gewöhnung zu vernunftmäßigen Gehorsam und Entbehrung mancherlei Art, frühzeitig und mannigfaltige Übungen zum Selbstdenken und Beobachten, Anleitung zur Kenntnis der notwendigen Künste des Lebens, (—damit der Zögling jedes Gewerbe achte und nichts Gemeinnütziges verachte!—) innige Verbindung des Realen und Formalen im Unterrichte, — alles Ideen Rousseaus! — erleichterte Methode des sprachlichen Unterrichts nach Commenius[1]. Man solle des vortrefflichen Basedow nicht spotten, daß sein kühnes Unternehmen nicht recht gelingen wollte. Gewiß habe er als Mensch, als praktischer Erzieher, als Unternehmer „große und vor den Ohren des Publikums nur zu laut gerügte Fehler gehabt." Aber, sagt J., er besaß eine so tiefe Einsicht in das Wesen jeglicher Art Erziehung, in die Natur des Menschen und sein Verhältnis zur gegenwärtigen Kulturstufe, wie sie vielleicht nie ein Philosoph in Deutschland, ja in ganz Europa, besessen hat. Wenn er in seinen Urteilen und Vorschlägen vielfach gefehlt hat, fehlte er nicht aus Enthusiasmus für eine große und schöne Sache? Das Verdienst des pädogogischen Schriftstellers Basedow werde immerdar ohne Zweifel bestehen. Die nach ihm kamen, bauten nur auf seinem Grunde, berichtigten seine Grundsätze, wendeten sie an, erweiterten und vervollständigten sie. So haben Weiße, Lampe, Salzmann, Rochow für die Bildung

[1] J. sagt an dieser Stelle: „Warlich! Diogenes würde, hätte irgend einer der Weisen Griechenlands die Idee zu einer solchen Erziehungsanstalt entworfen, seine Laterne, mit welcher er bei hellem Tage und mitten auf dem volkreichen Markte in Athen, Menschen suchte, an dem Gebäude, in welchem dies Ideal verwirklicht werden sollte, niedergesetzt und gewartet haben, ob hier einmal die Menschen gebildet werden würden, die er suchte.

des früheren, Trappe, Funke, Gedicke, Meierotto für die des späteren Jugendalters in Bezug auf Auswahl der Unterrichtsgegenstände und Methode Treffliches geleistet, sodaß die deutschen Schulen bald eine Lehranstalt für die Völker Europas wurden.

Um den Fortschritt im Unterrichtswesen recht zu beleuchten, bespricht er die Methode in der ersten und zweiten Hälfte des Jahrhunderts. Philologischer Pedantismus, grammatische und chronologische Trockenheiten, blinder Mechanismus sind ihm die charakteristischen Merkmale des Unterrichts in den ersten fünf bis sechs Dezennien des verflossenen Jahrhunderts[1]. Mit unglaublicher Gleichgiltigkeit ließ man die junge Menschenknospe in ihrer ersten Entwicklung aufwachsen. Anstatt den Körper zu pflegen, zu üben und zu stärken, vernachlässigte man ihn gänzlich; anstatt den Geist durch Vernunft und Milde zu ziehen, versuchte man es durch harte körperliche Strafen.

Nachdem aber der Umfang der Wissenschaften sich stetig vermehrte und jedes Gebiet immer weiter ausgebaut wurde, konnte keine andere Methode des Unterrichts geeigneter sein, als die „welche mehr den Umriß des Ganzen skizziert, als die einzelnen Teile zergliedert, mehr das Allgemeine andeutet, als das Besondere ausführt, die Wißbegierde mehr reizt als befriedigt, und dem Lernenden unter einer Menge wissenswürdiger Dinge, welche sie ihm darbietet, die Wahl läßt, welche ihm für sein eigentümliches Talent oder für seine künftigen Lebenszwecke als die wissenswürdigsten erscheinen," kurz: die encyklopädische Methode (I, 286 fg.)

Die mögliche Gefahr dieses Unterrichts ist J. nicht verborgen; daß nämlich durch das Zuvielerlei der Gegenstände die Originalität der Geister leide und die Entwicklung der kindischen Anlage nach einer bestimmten Richtung erschwere, da Vielseitigkeit überhaupt die Genialität, Allgemeinheit die Eigentümlichkeit und Besonderheit leicht gefährde[2]. (I, 293). Auch die Neuerungs-

[1] Wiederholt tadelt er, das Gemisch von scholastischen Dogmen, wodurch nur das Gedächtnis belastet werde. — Auch der Unterricht im Francke'schen Waisenhaus wird von ihm nicht ausgenommen; mit Recht, denn einen Fortschritt in der Methode bedeutet Franckes Wirksamkeit nicht.

[2] „Daher die Klage über Unoriginalität in den Tagen der Aufklärung!"

ſucht, das Viel- und Beſſerwiſſen iſt eine Klippe, die dieſer Unterricht auf Seiten der Zöglinge zu umſchiffen hat.

Die Wiſſenſchaften, welche bisher alleiniges Eigentum des Gelehrtenſtandes waren, ſind jetzt auch dem Geſchäftsmann, dem Handwerker, dem Landmanne zugänglich gemacht. Jede neue Wahrnehmung wird durch die Buchdruckerpreſſe, die Poſt, die Schiffahrt, die Zeitungen, wie der Same der Pflanze durch den Wind, in alle Welt getragen. Ein ausgeſuchter Büchervorrat gehört zu den notwendigſten Möbeln einer anſtändigen Haushaltung. Ein wohlerzogener Jüngling von 16 Jahren hat richtigere Begriffe von den natürlichen Dingen, als alle Weiſen des Altertums." (I, 264)[1]

Die Jugend, mit einem Vorrat guter Kenntniſſe verſehen, kann durch neue Funde den ſchon gewonnenen Schatz leicht vermehren. J. rechnet dabei auf das durch den Unterricht gewonnene Intereſſe; und wenn er dieſes als eine Hauptaufgabe deſſelben hinſtellt, ſo ſtimmt auch die heutige Pädagogik ihm darin völlig zu. Der encyklopädiſche Unterricht erzeugt auch Vielſeitigkeit der Anſichten und der intellektuellen Bildung. Krieger, gekrönte Helden, ja ſogar Fürſten ſtehen unter den Schriftſtellern und Lehrern des Jahrhunderts. Der Leſegeiſt hat alle Stände der Geſellſchaft ergriffen.[2] Zahlreiche Journale bringen die anregendſten Beſprechungen über naturwiſſenſchaftliche, ökonomiſche, techniſche und ſonſtige Fragen.[3] Zahlreiche Bücher für das Volk, ja ſogar für Kinder befördern die Verbreitung nützlicher Kenntniſſe. Die deutſche Nation iſt beſonders ſeit Gellert die ſchreib- und leſeluſtigſte in ganz Europa geworden. Zum Beweiſe dafür führt J. die Leipziger Meßkataloge, die Meuſel'ſchen Gelehrtenverzeichniſſe und die große Zahl von Leſebibliotheken an, und als Früchte dieſer Verbreitung

---

[1] „Bücherſchreiben iſt ein Lebensgeſchäft und Bücherleſen ein Luxus geworden.

[2] Das beweiſen neben der weiten Verbreitung der Gellert'ſchen Schriften die vielen moraliſchen Wochenſchriften des 18. Jahrhunderts Siehe darüber die Diſſert. v. Milberg.

[3] S. die zahlreich. gelehrt. Zeitungen des 18. Jahrhs. Vergl. auch Beutler, allgem. Sachregiſt. üb. d. wichtigſt. Zeit- u. Wochenſchrift. Leipz. 1790,

der Bildung nennt er den Sinn für rechten Kunstgenuß im Schauspiel, in der Musik, im Lesen und Studieren, eine bessere Moral und Sinn für Häuslichkeit, kurz: den Geist der Philanthropie.

Als ein schätzbares Eigentum der neueren Pädagogik bezeichnet der Verfasser die Einteilung der Schulen in eigentlich gelehrte, in Bürger- und Erwerbsschulen. In der ersteren wird der Gelehrte, der Volks- und Jugendlehrer[1] und der Großkaufmann, in der Bürgerschule der kleine Geschäftsmann und Bürger, in der Erwerbsschule die Klasse der Handarbeiter gebildet. In der letzteren Schule solle man auch die Anleitung zur Thätigkeit in den verschiedenen Handwerken geben.[1] Besonders von dieser Schule erwartet J. die wohlthätigsten Wirkungen, daß nämlich „das Licht der Vernunft auch in dunklen Regionen des niedern Lebens" getragen und das Volk nicht mehr so leicht eine Beute des Aberglaubens, des politischen Despotismus und jedes Gauklers und Betrügers werde.

Den Staatsverwaltungen ist es zu danken, daß auch für bestimmte Berufsarten, wie z. B. für das Forstfach, für die Arznei- und Heilkunde besondere Institute entstanden. Für die Universitäten freilich wäre zu wünschen, daß die akademische Jugend in den Hallen der Musen länger verweile und mehr in ihnen wohne, als bisher, da sie ihre Schwellen nur von fern begrüßte (I, 330).

Wiederholt weist unser Gewährsmann auf den verschiedenartigen Charakter und die von einander abweichende Entwicklung der öffentlichen und privaten Erziehung hin. Von den öffentlichen Schulen, deren allgemeine Verbesserung

---

[1] Die nach Heckers und der Philanthropen Vorbild zahlreich erfolgten Seminargründungen erwähnt J. nicht. — Für die allgem. Bildung des Volksschullehrerstandes ist bei der bisherigen Beschaffenheit der Seminare bei weitem nicht in dem Maße gesorgt, wie für die hier neben ihm genannten Stände.

[1] Wie bekannt, ist diese Förderung zuerst von den Philanthropen und seit den letzten Jahrzehnten besonders lebhaft wieder erhoben worden. Man darf annehmen, daß die Frage, ob der Handfertigkeitsunterricht mit der Volksschule zu vereinigen oder selbständig zu betreiben sei, jetzt fast allgemein in letzterem Sinne entschieden ist.

den Staaten ja Geldsummen gekostet haben würde, gilt ihm der Satz: Überall sehr richtige Theorien, wenig Ausübung; überall das Bessere erkannt, das Schlechtere in der Wirklichkeit (III, 319). Norddeutschland, besonders Preußen, sei darin noch am weitesten vorangegangen. Berlin könne Musterschulen aufweisen, die fast dem Ideal der Jugenderziehund entsprächen.[1]

Viel größere Fortschritte hat nach J. die Privaterziehung, teils in dem häuslichen, durch Hauslehrer erteilten Unterrichte, teils in den privaten Erziehungsanstalten gemacht, und zwar in Bezug auf Auswahl der Unterrichts-Gegenstände und -Mittel, sodaß die Verbesserung des Jugendunterrichts mehr den Privatschulen zu danken sei.[2] Den Franzosen und Engländern gebühre der Ruhm, in der Einrichtung solcher Privat-Erziehungsanstalten[3] den Deutschen um mindestens dreißig Jahre vorangegangen zu sein. Dazu sei allerdings der sehr schlechte Zustand der öffentlichen Schulen in England und Frankreich Veranlassung gewesen; aber beide Nationen seien auch empfänglicher für das Populäre und Gemeinnützige als die deutsche und führten dieses auch eher in die Jugenderziehung ein.

Frankreich, welches von jeher die Jugenderziehung vernachlässigte, konnte sich nur durch seine Pensionen und durch das Hauslehrertum in pädagogischer Beziehung Ansehen erwerben. Tadelnswert nennt J. die übertriebene Besorgnis für die Erziehung zu äußeren Manieren, wodurch die Jugend einem unnatürlichen Zwange unterworfen und die Bildung des Herzens meist versäumt werde. Die Erziehung der Mädchen in Klöstern hält er für sehr angebracht „in einem Lande, wo dem anderen Geschlechte so verführerisch nachgestellt wird.

Die Erziehungsmethode der Engländer bestand darin, den freigeborenen und für die Freiheit bestimmten Menschen so viel wie möglich sich selbst und seinen Neigungen

---

[1] An anderer Stelle (II, 116) bemerkt er, daß Berlin aus diesem Grunde verdiente, Nationalhauptstadt von Deutschland zu werden.

[2] „Jeder für pädagogischen Fortschritt begeisterte Mann muß für die Existenz der Privatschulen eintreten; . . . sie sind die pädagogischen Versuchsstationen, die notwendigen Hebel des Fortschritts.“ Leipz. Blätter f. Pädag. IV. S. 64.

[3] In Frankreich Pensions, in Endland boarding schools genannt.

zu überlaſſen (II, 197). Aber den meiſten Eltern wuchſen infolgedeſſen ihre Kinder über den Kopf und mußten deshalb den öffentlichen Schulen und den Penſionsanſtalten „zur Zähmung" übergeben werden. Etwas gar zu weit geht J., wenn er es für „edel und der britiſchen Freiheit angemeſſen" hält, daß bei einer nötigen Züchtigung eines Schülers aus den Mitſchülern eine Art von Jury gebildet wird, welche über die Rechtmäßigkeit der zu verhängenden Strafe entſcheidet. — Der Unterricht in den lateiniſchen oder gelehrten Schulen Englands erfährt ſeinen ſtrengen Tadel, weil er außer griechiſcher und und lateiniſcher Sprache und einiger Geſchichtskenntnis nichts bot und zu mönchiſch und pedantiſch erteilt wurde. — Viel zweckmäßiger war der Unterricht in den boarding schools, weil er dem Geiſte der Zeit und dem intellektuellen Bedürfniſſe der Schüler Rechnung trage, franzöſiſche Sprache, Mathematik und andere Fächer darbiete, ſodaß praktiſche Kenntniſſe in England verbreiteter ſeien als in irgend einem anderen Lande. — Das Studium der Engländer an den Univerſitäten iſt dem der Deutſchen weitaus vorzuziehen, weil erſtere vier, ja ſechs Jahre, oft ſogar noch längere Zeit, dem Studium der Wiſſenſchaften widmeten, während letzteren viel geringere Zeit zur Verfügung ſtand und ſie dieſe faſt nur auf das Brotſtudium verwenden mußten und infolgedeſſen mit viel geringerer allgemeiner Bildung die Hochſchule verließen.

Bei Betrachtung der Erziehung in Deutſchland faßt J. ſpeziell Preußen ins Auge. Dem preußiſchen Miniſter Zedlitz[1] und Joſeph II. von Öſterreich[2] ſpendet der Verfaſſer reiches Lob, daß ſie von der insbeſondere in Deutſchland ſo glücklich bearbeiteten neueren Pädagogik zuerſt Gebrauch gemacht und den Jugendunterricht nach den Grundſätzen derſelben verbeſſerten. Hingegen ſteht ihm Friedrichs II. Teilnahme für den Jugend-

[1] Zedlitz begünſtigt; Rochows Beſtrebungen und ſetzte ſich mit ihm in Verbindung, um Lehrer aus Sachſen zu berufen und nach Rochows Plänen eingerichtete Schulen mit ihnen zu beſetzen.

[2] Joſeph II. beſeitigte in ſeinen Ländern die faſt unbeſchränkte Herrſchaft der katholiſchen Hierarchie und gründete eine Reihe vortrefflicher Unterrichtsanſtalten aus den konfiscierten Kloſtergütern. Ignaz von Felbiger arbeitete eine allgem. Schulordnung für Öſtreich aus.

unterricht weit hinter dem, was man von dem Philosophen auf dem Throne erwarten konnte, denn zur Verbesserung der Stadt- und Landschulen habe er „so gar nichts" beigetragen, daß er den gerechtesten Vorwürfen darüber nicht entgehen könne.[1] Die Akademie der Künste sei unter ihm verfallen und in die Akademie der Wissenschaften habe man nur Franzosen aufgenommen. (Lessing!) Aber wenn er durch direktes Eingreifen nichts that für die Bildung des jungen Geschlechts, so war doch seine Regierungszeit von großem Einflusse auf die Bildung der Jugend und des gesamten Volkes: durch die Vermehrung des Volkswohlstandes, welcher der Sittlichkeit, den Wissenschaften und Künsten eine freie Entwicklung ermöglichte und durch seine Fürsten- und Heldengröße, welche die edelsten Eigenschaften der Menschen wach rief und vielfachen Stoff zu Wort und Lied bot.

Von größerem direkten Einflusse auf die Volksbildung in Preußen war die Thätigkeit Friedrich Wilhelms II. (1786—97), von dem J. die Gründung eines Oberschulkollegiums rühmt, und dessen Sohnes, Friedrich Wilhelms III. (1797—1840), dessen väterliche Fürsorge für die Schule unser Gewährsmann besonders rühmt, und von dem er unter anderem erzählt, daß er 60,000 Reichsthaler zur Verbesserung der Schulen „auf dem Altare der Menschheit opferte."[2]

Viele Staaten Europas, ja sogar Deutschlands, hatte in pädagogischer Hinsicht noch immer ein tiefer Schlaf umfangen. Möge — das ist J.'s Wunsch — das neue Jahrhundert endlich zum Erwachen führen! Trotz mancher Mängel und vieler Wünsche für die Zukunft steht ihm doch das Erziehungswesen der Deutschen über dem der anderen Nationen; denn kein Volk

---

[1] J. scheint hier das 1763 von Huber verfaßte General-Schulreglement für die Landschulen, den im Jahre 1764 gegebenen Erlaß zur Verbesserung der Stadtschulen und das General-Schulreglement vom Jahre 1765, von Ignaz von Felbiger verfaßte ganz zu übersehen. — Von Friedrich Wilhelm I., dem „Vater des preußischen Schulwesens". der durch die Verordnung vom 28. Sept. 1717 die allgem. Schulpflicht in Preußen begründete, erwähnt er nichts. — Vergl. auch die entsprechenden Abschnitte bei v. Rönne, Unterrichtswes. d. preuß. Staates.

[2] Friedr. Wilh.'s III. umfassende Thätigkeit für Hebung der preuß. Volksschule gehört natürlich dem 19. Jahrhundert an.

habe in der Pädagogik, theoretisch und praktisch betrachtet, mehr gearbeitet und mehr geleistet als das deutsche (III, 329).

Die einzelnen Wissenschaften werden einer eingehenden Besprechung unterworfen.[1]

Der Pädagogik als Wissenschaft fehle leider noch immer trotz vieler guter Einzelschriften über Jugendbildung ein vollständiges System der Erziehung; und die Versuche einiger Kantianer in dieser Beziehung seien praktisch ohne allen Wert.[2]

Sehr interessant und beachtenswert sind die Gedanken über den Sprachunterricht, die J. in dem genannten Werke ausspricht. „Lateinische und griechische Sprache, die Sprache der Musen und Grazien, die ehrwürdigen Pflegemütter neueuropäischer Weisheit, tief verwebt in alle unsere Kulturverhältnisse" mögen die Geister der Jugend auch fernerhin üben und bereichern, indem sie hinführen in die Tempel der Kunst und der Weisheit, solange unser Kulturleben noch durch zahlreiche Fäden mit der griechischen und römischen Sprache verknüpft ist und bis gute Übersetzungen, die viel Zeit und Kraft, welche auf das Studium der Originale verwendet werden, entbehrlich machen. Denn die Sprachen sind doch immer „nur die Schlüssel zum Tempel der Weisheit, die Wissenschaften sind das Heiligtum des Tempels" (I, 294 f.). Die modernen Sprachen bieten eine viel größere Anzahl Werke über Wissenschaft und Kunst, wenn man sie nur nicht so hinten ansetzen, sondern fleißig benutzen wollte. Bei Erlernung jeder fremden Sprache muß die Muttersprache zur Erläuterung und Verdeutlichung herangezogen werden. Und warum sollte schließlich durch Einführung der Jugend in die klassischen Schriftsteller des Vaterlandes, zu welchen den Jüngling doch Sprach- und Geistesverwandtschaft hinziehe, nicht ebensogut Sprach-Gefühl und -Kenntnis erreicht werden, als durch das Studium der Griechen und Römer? J. weist hin auf die Ausbildung der deutschen Poesie und Prosa durch die großen Dichter des achtzehnten Jahrhunderts und rühmt die Zartheit und Innig-

[1] Vergl. III. 474 f., 480 f., 486, 495, 513 u. a. Stellen.

[2] Aber doch verdanken wir keinem Geringeren als Kant die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, wenn er auch ein eigentliches System derselben nicht aufstellte.

keit der deutſchen Sprache, gepaart mit Kraftfülle und Erhabenheit; vor der engliſchen habe ſie den Vorzug der Volltönigkeit, vor der franzöſiſchen den der Kraft und des Reichtums (II, 77 f). Im Ganzen iſt der Verfaſſer der Anſicht: Man ſuche die Sprachen und die Litteratur des Altertums immer entbehrlicher zu machen, ohne ſie doch jemals ganz zu entbehren. Denn das Letztere würde ohne Zweifel heißen, eines der ſchönſten Hilfsmittel zur höheren Geiſtesbildung vernichten. (III, 329.)

Es iſt natürlich, daß der Sprachunterricht auch das Gedächtnis übt, „dieſe geiſtige Vorratskammer der Weisheit und Wiſſenſchaft", aber aller grammatiſcher Unterricht wird trocken und einförmig ſein, wenn er nicht durch Übung der Denkfertigkeit anziehend gemacht wird — wozu wohl kein Unterricht beſſere Handhabe bietet, als der ſprachliche! — und wenn nicht durch den Sprachunterricht die Empfänglichkeit für das wahrhaft Schöne der Dicht-, Rede- und Schreibkunſt, überhaupt feines Sprachgefühl oder — wie es J. nennt — äſthetiſcher Kunſtſinn, beim Zögling erſtrebt wird.

Die Griechen kannten nur ihre eigene Sprache, die Römer außer der eigenen noch die griechiſche, und doch haben beide Völker — und das erſtere in noch höherem Maße als das letztere! — die erhabenſten Vorbilder in der Poeſie und Proſa geſchaffen. Das iſt ein untrügliches Zeichen dafür, daß bei hoher Entwicklung eines Volkes die Kultur der Mutterſprache hinreicht, große Denker und Dichter zu befähigen, und eine Beruhigung für ängſtliche Pädagogen, wenn einſt die griechiſchen und römiſchen Schriftſteller in den Schulen nur noch in Überſetzungen geleſen werden (I, 286).

Wenn auch das Bild, das Jeniſch über Erziehung im 18. Jahrhundert entwirft, keineswegs nach allen Seiten genügend ausgeführt erſcheint, ſo iſt es doch ohne Zweifel groß und farbenreich. Es iſt, als ob uns aus ſeinen Darſtellungen die Luft einer neuen Zeit entgegenwehte. Die Pädagogik als Wiſſenſchaft hat das Licht der Welt erblickt. Viel iſt ſchon geſchehen, um den neuen Erdenbürger exiſtenzberechtigt zu machen. Aber noch ſcheint ſich kein Führer zu finden, der ihm ſeine Bahnen vorzeichnet. Und doch hatte die Vorſehung auch hierzu bereits die geeigneten Männer erweckt. Schon ſtrahlte am

pädagogischen Himmel jener helle Stern Pestalozzi, und andre stellten sich ihm bald zur Seite, so Herbart. Aber dem Erfahrungskreise unseres Gewährsmannes waren die Ideen und das Wirken dieser Männer fern.

Interessant ist es ferner, zu sehen, wie J. mit weitreichendem Blicke Wünsche und Ideen für den weiteren Ausbau der Erziehung und einzelner Unterrichtsfächer, so des sprachlichen Unterrichts, ausspricht, die sich in der weiteren Entwicklung als berechtigt erwiesen haben und zum teil noch heute erhoben werden.

II.

Ciceros Schrift von den menschlichen Pflichten.

Von

Dr. Johann Heinemann-Hamburg.

(Schluß.)

III. Die Willenskraft. Von den vier Haupttugenden, welche ein jeder, der innerlich durchgebildet sein will, besitzen muß, findet keine bei den Mitmenschen eine höhere Wertschätzung, als die Tugend der Willenskraft und Seelengröße.

Das Streben nach Wahrheit, die Aufopferungsliebe und Wohlanständigkeit werden oft verkannt und sogar mißdeutet; die selbstsüchtige Welt hat kein Verständnis für diese Tugenden und vermutet überall da, wo sie sich finden, Eigennutz und Hinterlist. Aber an den in sich selbst gegründeten Charakter, an den zielbewußten Willen, an den unerschütterlichen Mut, der beherzt den Zufällen und Gefahren des Lebens begegnet, kurz: an die Tugend der Willenskraft wagt sich die Verleumdung nicht heran. Jener Hoheit der Seele, die über das kleinliche Getriebe der Welt sich erhebt und nur im Reiche des Sittlichen sich heimisch fühlt, sucht auch der große Haufen den Glanz nicht zu rauben. Sind wir doch alle im Leben niemals beredter, als wenn es Handlungen betrifft, welche einen hohen Geist und einen außerordentlichen Mut bekunden.

Jedoch nur jener Wille hat Anspruch darauf, Charakter genannt zu werden, welcher in allen Lagen des Lebens

die gleiche Festigkeit zeigt. Wer der Gefahr mutig entgegen tritt, aber durch Glücksgüter leidenschaftlich erregt wird; wer dem Schmerze widersteht, aber vom Vergnügen sich überwältigen läßt, der hat noch nicht jene Stärke des Willens gefunden, welche Charakter heißt: denn in dem einen Falle zeigt er sich mutig und stark, in dem anderen unentschlossen und schwach; seine Grundsätze sind noch nicht Herr seiner natürlichen Eigenarten geworden.

Im sittlichen Charakter muß mit dem Mut Gerechtigkeit verbunden sein. Soll die sich immer gleich bleibende Willenskraft das Merkzeichen eines sittlichen Charakters an sich tragen, so muß sie mit Gerechtigkeit gepaart sein. Ebenso wenig wie Scharfsinn und Kenntnisse ohne Rechtschaffenheit Weisheit heißen, verdient der Mut, der nicht durch gemeinnützige Absichten, sondern durch Leidenschaften entflammt wird, den Namen der Tapferkeit. Seelengröße und Tapferkeit können nur dem zugesprochen werden, welcher außer dem Mute noch das Streben und die Fähigkeit besitzt, wahr in seinen Reden, redlich und ohne Falsch in seinen Handlungen zu sein.

Sehr oft vermißt man diese Gerechtigkeit bei einem mutigen und entschlossenen Menschen und findet statt dessen Unbotmäßigkeit und Widersetzlichkeit; soll dann durch bessere Einsicht ein sittlicher Charakter gegründet werden, so muß die Willensstärke in den Dienst der Gerechtigkeit treten. Denn diese ist die Grundlage und zugleich das Kennzeichen aller ruhmwürdigen Handlungen. Nicht wer frevelnd das Recht verletzt, sondern wer es kühn verteidigt, ist wahrhaft tapfer. Der wahre sittliche Mut strebt nach Erfüllung des Sittengesetzes.

Das Wesen des sittlichen Charakters. Es gehört also zu einem sittlichen Charakter zweierlei: 1. der ernstliche Wille, nur das zu thun, was gut und sittlich ist, und 2. die Fähigkeit, das Gewollte auch wirklich zu vollbringen. An den Gesinnungen und an den Thaten erkennt man die wahre Seelengröße.

Wer die Tugend als das höchste Gut erkennt, wird nicht nach dem Ruhm trachten, vom großen gesinnungslosen

Haufen angeſtaunt zu werden; er ſchätzt dies ſowie die andern äußern Dinge gering und iſt überzeugt, daß nichts der Bewunderung, der Wünſche und Beſtrebungen des Menſchen mehr wert iſt, als die ſittliche Vollkommenheit des Geiſtes und die damit verbundene Rechtſchaffenheit der Handlungen.

Wer zu dieſer Erkenntnis gekommen iſt, wird zugleich ein mächtiges Drängen und thatkräftiges Beſtreben in ſich wach gerufen haben, ihr entſprechend zu handeln; denn es gehört zur Eigenart des menſchlichen Geiſtes, das als gut Erkannte auch anzuſtreben.

So bildet ſich zuletzt ein entſchloſſener Mut und eine unerſchütterliche Willensfeſtigkeit aus, welche allen Leidenſchaften und Unbilden des Lebens ſtandhält: es ſetzt ſich die Geſinnung in Thaten um und wird ſo zu einer reich fließenden Quelle des Segens,

Und dieſer Ruhm, der Pflicht gemäß geſtrebt und gehandelt zu haben, wird nicht erkauft mit der Ruhe und Freiheit des Gemütes, wie es ſo oft bei dem geſchieht, was die große Menge Ruhm heißt; es beſteht vielmehr der ſchönſte Lohn für alles, was auf Antrieb der Tugend gethan wird, in einem beglückenden Frieden der Seele, einem Schatze, der ungleich wertvoller iſt als alles Flittergold des äußeren Glanzes. Dieſe innere Ruhe, dieſes Gleichgewicht des ſeeliſchen Zuſtandes giebt ſich nach außen hin in einer Einfachheit der Sitten, in einem gemeſſenen Ernſt und in einer ungeſuchten Würde des Betragens zu erkennen.

Die Gefahren, welche der Verkehr mit den Menſchen für die Ruhe des Gemütes bringt. Der Verkehr mit den Menſchen birgt für die Ruhe des Gemütes manche Gefahren; dies darf aber für uns kein Grund ſein, den Umgang mit andern zu fliehen: denn der Menſch iſt für den Menſchen da, er hat der Allgemeinheit mit ſeinem Wiſſen und Können zu dienen.

Freilich erfordert der eine Beruf einen größeren und innigeren Verkehr mit den Menſchen als der andere — und glücklich iſt derjenige, welcher durch Kenntniſſe, Neigungen und äußere Verhältniſſe in einem Berufe thätig ſein kann, in welchem die Ruhe des Gemütes nur wenig gefährdet iſt. Aber

wer viel mit Menſchen umgeht, lernt ſie auch ertragen; ungerechte Angriffe entwaffnet der Tugendſame dadurch, daß er ihnen ſein ganzes ſittliches Verhalten entgegen hält, und Meinungsverſchiedenheiten ſowie Streitigkeiten ſucht der Weiſe durch ruhige und maßvolle Verſtändigung zu erledigen.

Sanftmut und Verſöhnlichkeit ſind unter allen Tugenden des ſittlich charakterfeſten Menſchen gerade diejenigen, welche am beſten eine erſprießliche Thätigkeit innerhalb der menſchlichen Geſellſchaft ermöglichen. Wer fortwährend mit ſeinen Mitmenſchen in Streit und Hader liegt, wird die von der Natur erhaltenen Gaben und die durch fleißiges Bemühen erworbenen Kenntniſſe und Fähigkeiten gar nicht oder doch nur in ſehr engem Kreiſe verwerten können; denn es gilt hier, wie überall, der Satz, daß die Kraft des Einzelnen nicht hinreicht, wenn etwas Großes und Tüchtiges geleiſtet werden ſoll.

Auch im Völkerleben ſollen die Streitigkeiten durch ein ehrliches Abwägen aller Rechtsgründe, welche man auf beiden Seiten vorbringt, thunlichſt geſchlichtet werden. Zur Gewalt, die den Gegner niederwirft, darf eine Nation erſt dann greifen, wenn beim Feinde Vorſtellungen unmöglich oder fruchtlos geworden ſind und ein gedeihlicher Friede nicht mehr beſtehen kann.

IV. Die Wohlanſtändigkeit. Wie gezeigt worden iſt, ſind die genannten drei Haupttugenden ſowie die Pflichten, auf welche ſie ſich beziehen, aus dem Gattungscharakter des Menſchen herzuleiten; und es kann deshalb mit Recht behauptet werden, daß nichts unſerer Natur mehr anſteht, als dieſe Pflichten zu erfüllen.

1. Der allgemeine Anſtand; a. der allgemeine moraliſche Anſtand. So ergiebt ſich ein allgemeiner — natürlicher — Anſtand, deſſen Geſetze ſich tief eingeſchrieben in der Bruſt eines jeden Menſchen, des Gebildeten wie des Ungebildeten, finden. Es iſt dieſer Anſtand nichts Angelerntes und Angelebtes, ſondern etwas, was aus dem Selbſtbewußtſein und dem Selbſtgefühl hervorgeht, weshalb auch ein jeder weiß und fühlt, daß es für ihn naturgemäß und anſtändig iſt, vernünftig zu denken und zu handeln, in allen Dingen wahr und auf-

richtig zu sein, seinen Vorteil dem allgemeinen Interesse, seine Begierde der guten Sitte unterzuordnen.

Das Gegenteil hiervon gilt allgemein als unanständig; und was könnte dieses wohl mehr sein, als durch Weichlichkeit und Ausschweifungen seine geistigen und körperlichen Kräfte zu verzehren nnd sich somit unbrauchbar für das Allgemeinwohl zu machen?

Die menschlichen Begierden nnd Leidenschaften lassen gegen den allgemeinen Anstand oft fehlen. Es ist deshalb das vornehmste Ziel der Erziehung, dem Zögling behülflich zu sein, jene Begehrungen der Vernunft und dem sittlichen Willen unterzuordnen, d. h. einen sittlich guten Charakter zu begründen. Gerade daran erkennt man den wohlerzogenen Menschen, daß er keine seiner Handlungen — auch nicht die unbedeutendste — aus Unbesonnenheit oder aus einem blinden Antriebe thut, sondern über Wahl und Ausführung einer jeden sich Rechenschaft giebt. Aber bei dem schlecht Erzogenen sind die Leidenschaften ungestüm und ausschweifend, sie unterdrücken die Vernunft, die über jene herrschen soll und verunstalten so Seele und Leib; man sehe nur, wie bei leidenschaftlich erregten Personen, z. B. bei solchen, welche vom Zorn sich hinreißen lassen, Stimme, Mienen und Geberden häßlich verändert werden.

b. Der allgemeine ästhetische Anstand. Es giebt noch einen anderen für alle Menschen bindenden Anstand, welchen man den ästhetischen nennen dürfte, weil er unser ganzes Benehmen so einrichtet, daß es dem guten Geschmack gemäß ist. Er giebt uns Anweisung darüber, wie wir mit andern verkehren, wie wir sprechen und handeln sollen.

Durch Sprechen und Handeln äußert sich der Mensch: spricht er, so teilt er andern seine Gedanken mit; handelt er, so setzt er seine Gedanken in Werke um. In beiden Fällen hat man es mit demselben Gegenstande, mit Gedanken zu thun, und daraus ergiebt sich, daß das gesprochene, beziehentlich das geschriebene Wort sowie eine jede Handlung ein getreues Bild der Gedanken, die dadurch geäußert werden, sein sollen. Diese aber haben es bei dem wohlgebildeten Menschen mit dem Wahren, Schönen und

Guten zu thun, und deshalb sei auch unser Sprechen und Handeln wahr, formenschön und gut.

Unsere Rede, unser ganzes Thun sei wahr. Die Wahrheitsliebe ist der Grundzug des sittlichen Charakters und das Fundament aller übrigen Tugenden. Wer lügt, hat keinen Charakter. Nichts darf uns bestimmen, gegen die Wahrheit zu fehlen.

Dieses sowie manches andere, was im vorliegenden Teile unserer Untersuchung steht, gehört eigentlich zum moralischen Anstande; weil es aber eine der Vorschriften ist, welche wir beim Reden zu beobachten haben, soll es hier Platz finden.

Unsere Rede sei formenschön. Wir müssen nach Klarheit im Ausdruck, nach Deutlichkeit und Wohlklang der Stimme streben und, je nach dem Gegenstand, um welchen es sich handelt, würdevoll und ernsthaft oder heiter und fröhlich sprechen.

Bei Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten suche man dem Zorne zu widerstehen und die Gelassenheit auch dann zu bewahren, wenn man bittere und ungerechte Vorwürfe zu hören bekommt.

Man bemächtige sich nie des Gespräches als eines Eigentums, von dem die andern auszuschließen wären, sondern sehe es als ein Gut an, das allen gemeinsam ist.

Unsere Rede sei dem Inhalte nach edel und gut. Vom Nächsten rede man nicht geflissentlich Böses, man hüte sich vor Verläumdungen und meide kränkenden Spott [diesen besonders dann, wenn von religiösen Einrichtungen und Gebräuchen die Rede ist. Man vergesse nicht, daß die Konfessionen nichts als ebenso viele Formen der Gottesverehrung sind, und daß es sich bei dieser um einen Ausdruck der sittlichen Überzeugung handelt. Alle Bekenntnisse sind gleichwertig, wenn sie nur zur Veredlung des Menschen beitragen; nicht auf die Schale, sondern nur auf den Kern, nicht auf das Dogma, sondern auf die Moral kommt es an; jenes ist nur eine mehr oder weniger passende, aber immer unvollkommene Formel für diese].[1]

---

[1] Die eingeklammerten Sätze finden sich bei Cicero nicht; sie wurden hinzugefügt, weil sie in einer „Pflichtenlehre" wohl kaum fehlen dürfen.

Auch unſere Handlungen ſeien formenſchön. Bei allem, was wir thun, ſollen wir nach einer beſtimmten Ordnung verfahren und unſere Arbeiten ſo einrichten, daß ſie nicht nur ihrem Zwecke entſprechen, ſondern auch ein gewiſſes Maß von Schönheit beſitzen.

Dieſe hat in einem richtigen Verhältnis zu dem Zweck und der Bedeutung des Gegenſtandes zu ſtehen: es darf alſo auf dieſen, wenn er von geringer Wichtigkeit iſt, nicht ſo viel Sorgfalt bei der Ausführung verwandt werden wie auf einen andern, welcher großen Zwecken zu dienen hat.

Im übrigen aber iſt bei allem, was wir thun auf eine gefällige Form und eine ſchickliche Anordnung der Teile Bedacht zu nehmen.

Unſer Handeln ſoll gut ſein. Es ſoll aus edlen Beweggründen hervorgehen und nach edeln Zwecken zielen, damit es unſern Mitmenſchen und uns zum Segen gereiche.

2. **Der individuelle Anſtand.** Es erübrigt noch, von einem Anſtand zu ſprechen, welcher im Gegenſatz zu dem allgemeinen, für alle Menſchen in gleicher Weiſe bindenden Anſtand als individueller bezeichnet werden kann. Er bezieht ſich auf unſer äußeres Benehmen, auf Körperhaltung, Kleidung und andere Dinge und iſt je nach Altersſtufe, Lebensverhältniſſen u. geſellſchaftlicher Stellung verſchieden.

In Bezug auf ihn gilt das Wort, daß ſich nicht alles für alle ziemt; denn anders iſt dieſer Anſtand bei dem Jüngling und dem Greis, bei der Jungfrau und der Matrone, bei dem Gelehrten, dem Kaufmann und Handwerker, bei dem Reichen und Armen, bei den Mitgliedern der verſchiedenen Geſellſchaftsklaſſen, ja ſelbſt bei den Angehörigen der einzelnen Nationen.

Wie ſich ein jeder entſprechend ſeinem Alter, ſeiner Lebensſtellung und ſonſtigen Verhältniſſen, in welcher er ſich befindet, zu verhalten hat, läßt ſich von vornherein ſchwer beſtimmen; Leben, Erfahrung und Umgang müſſen es lehren. Und es iſt auch dieſer beſondere Anſtand ſo ſehr durch unſere Berufsthätigkeit und die ſonſtigen Beziehungen, in welchen wir zu den Mitmenſchen ſtehen, bedingt, daß wir ſeine Geſetze nicht beſonders zu erlernen brauchen. Dieſe wirken vielmehr — faſt

unbewußt für uns — auf unſer ganzes Benehmen ſo lange ein, als wir mit Luſt und Liebe den uns geſtellten Aufgaben gerecht werden.

So wird die wohlerzogene Jugend Körper u. Geiſt zur Arbeit und zum Ertragen von Beſchwerden ſtärken und üben; ſie wird es für eine Pflicht des Anſtandes halten, das Alter zu ehren, auf ſeinen Rat und ſein Urteil zu achten; ſie wird Eltern, Lehrern u. Erziehern willig gehorchen und alle Unterweiſungen freudig und dankbar annehmen.

Die Erwachſenen hingegen, welche mitten im thätigen Leben ſtehen, oder auf ein ſolches zurückſchauen, haben mit den geſammelten Erfahrungen und dem gereiften Verſtande dem Gemeinweſen und ganz beſonders der Jugend zu nützen.

Und ſo hat auch ein jeder Menſch durch ſeinen Beruf eine beſtimmte Lebensaufgabe zu erfüllen, der eine als Gelehrter oder Lehrer, der andere als Kaufmann oder Handwerker. Alles, was die Ausübung dieſer Pflichten erſchweren oder gar unmöglich machen könnte, muß fern gehalten werden; wer das nicht thut handelt nicht anſtändig.

Zu dieſem Anſtande gehört es, alles zu meiden, was dem Weſen des Standes, in welchem wir wirken, widerſtreitet; und hierbei zeigt es ſich ganz beſonders, daß etwas, was für den einen anſtändig iſt, für den andern unanſtändig und lächerlich ſein kann. So wird die Kleidung des in ſeinem Berufe thätigen Handwerkers nicht dem Kaufmanne und die Kleidung des Kaufmannes nicht dem Handwerker anſtehen. Der langſame und bedächtige Gang eines Gelehrten würde bei einem andern geziert erſcheinen.

Das ſind die vornehmſten unſerer Pflichten; es ſcheinen ihrer viele zu ſein, und doch iſt es im Grunde genommen nur eine, nämlich die: unſer ganzes Verhalten immer und überall der ſittlichen Erkenntnis entſprechend einzurichten. Je mehr aber dieſe durch die Beſchäftigung mit den Wiſſenſchaften oder durch das Leben und den Umgang mit andern an Umfang und Tiefe gewinnt, deſto größer wird die Zahl der Einzelpflichten, deren wir uns bewußt ſind. Das darf uns aber nicht beunruhigen, es könnte uns eher mit einem gewiſſen Selbſtgefühl

erfüllen: denn die Zahl und Größe unserer Pflichten ist ein Gradmesser für unsere Bedeutung im Leben. Dazu kommt, daß uns ein pflichtgemäßes Thun zur zweiten Natur wird, wenn wir in uns einen sittlichen Charakter gegründet haben. Wie aber dies geschehen kann, ist oben gezeigt worden.

M. H.!, Sie werden empfinden, daß die in Ciceros Pflichtenlehre gemachten Vorschriften, soweit ich sie vorgetragen habe, unbedenklich von jedem befolgt werden können. Ich will aber nicht verschweigen, daß in demjenigen Teil, der von dem „Anstand" handelt, noch Ansichten ausgesprochen sind, die den heutigen Anschauungen diametral gegenüber stehen. Das Wort „Arbeit schändet nicht" und das andere „Das Handwerk hat einen goldenen Boden" hätten bei einem gebildeten Römer kein Verständnis finden können. „Einem jeden Handwerk klebt Schmutz und Niedrigkeit an", sagt Cicero, „es ist fast unmöglich, daß etwas Großes und Edles aus einer Werkstätte hervorgeht." Die Krämer müssen sich noch Schlimmeres sagen lassen: „ihr Gewerbe ist unmoralisch, sie übervorteilen und belügen ihre Käufer." „Eine andere ganz niedrige Art sich zu nähren, welche nur dem untersten Pöbel zukomme, ist die der Taglöhner, denen bloß ihre Stärke, nicht ihre Kunst bezahlt wird. Der Lohn, den sie bekommen, ist nichts als ein Preis, um den sie sich andern eine Zeit lang als Sklaven verkaufen." — Noch tiefer stehen in Ciceros Achtung diejenigen „Künstler", welche nur für die Befriedigung der Sinnlichkeit arbeiten, wie Köche, Salbenfabrikanten, Tänzer und Musiker. Dagegen wird die Ausübung der Arzneikunde und die Lehrthätigkeit noch für anständig befunden, freilich nur für diejenigen, welche weder durch Geburt, noch durch Stand zu andern Geschäften berufen sind. Auch der Handel im Großen erscheint keineswegs verächtlich, ja geradezu hochachtenswert, wenn der mit Gewinn gesättigte Kaufmann sein Vermögen sicher anlegt und für sich und den Staat nutzbringend verwertet. „Aber unter allen Mitteln des Erwerbs ist keines besser, ergiebiger und des Menschen würdiger als der Ackerbau." — — —

M. H!, ich bin am Schlusse meiner Darlegungen. Wir haben aus Ciceros Pflichtenlehre ersehen, daß das Herz ihres

Verfaſſers allen edlen Eindrücken, allen großen und ſchönen Gefühlen geöffnet war. Nach dem Wiedererwachen der Wiſſenſchaften war es vor allem Cicero, der ſeinem Volke in populärphiloſophiſchen Schriften die Ergebniſſe wiſſenſchaftlicher Forſchung zugänglich machte. Dieſe hohe Würdigung der Wiſſenſchaften hat wiederum ihren Grund in dem großen Verſtändnis, welches Cicero dem Gattungscharakter des Menſchen entgegenbrachte; auch für ihn war der Menſch ein unerſchöpftes, nie ganz geleſenes Buch, in welchem er den Sinn des Lebens ſuchte, er las daraus, daß nur derjenige Bedeutung und Wert habe, welcher zu handeln, welcher der Allgemeinheit zu nützen verſtehe. Es iſt deshalb auch Ciceros Philoſophie eine Lebensphiloſophie, die ſich fern hält von allen unpraktiſchen metaphyſiſchen Betrachtungen; ſie hat es lediglich mit dem thätigen Leben zu thun, und ſo ſind auch Ciceros Schriften zum teil mitten in demſelben entſtanden. Die Bücher von den menſchlichen Pflichten ſind nach der Ermordung Cäſars geſchrieben, zu einer Zeit des ſtaatlichen Umſturzes, wo Recht und Gerechtigkeit, Treue und Freundſchaft gar oft zu Schanden wurden. Dieſes mußte auch Cicero erfahren; er, der die Dankbarkeit als eine der ſchönſten Tugenden preiſt, fällt kurze Zeit nach der Abfaſſung ſeiner Pflichtenlehre durch die Hand des Popilius Länas, dem er einſt durch ſeine Beredſamkeit das Leben gerettet hatte.

III.

Der „Verein für Maſſenverbreitung guter Schriften“ und die deutſchen Lehrer.

von

Richard Köhler.

Unter den gemeinnützigen Unternehmungen unſerer Zeit gehört diejenige des „Vereines für Maſſenverbreitung guter Schriften“ entſchieden zu den edelſten und würdigſten, und ein glücklicher Erfolg derſelben würde mit Recht als eine wahrhaft

nationale That zu bezeichnen ſein. Das Beſtreben des Vereins verdient das lebhafteſte Intereſſe und die thatkräftige Unterſtützung der weiteſten Kreiſe unſerer Nation, und unter diejenigen, welche berufen ſind, dieſes Beſtreben fördern zu helfen, gehören jedenfalls in erſter Linie die Lehrer des deutſchen Volkes. Darauf hinzuweiſen, dürfte wohl dieſe, von dem großen deutſchen Pädagogen gegründete Zeitſchrift, deſſen Streben, ganz wie das Peſtalozzis, nicht bloß auf die Erziehung der Jugend, ſondern auf die Veredlung des geſamten Volkes gerichtet war, die ja in innigſter Wechſelwirkung zu der Jugendbildung ſteht, eine beſonders geeignete Stätte ſein.

Manchem mag es vielleicht kaum nötig erſcheinen, dem idealen Sinne gegenüber, den man den germaniſchen Nationen überhaupt und der deutſchen insbeſondere nachrühmt, die Förderung eines Unternehmens noch beſonders zu befürworten, die ja im Intereſſe einer ſolchen Sache als ganz ſelbſtverſtändlich zu erwarten ſei; allein eine zu optimiſtiſche Vorausſetzung in dieſer Hinſicht könnte leicht den Erfolg der guten Sache beeinträchtigen. Denn ebenſo rein und edel, wie das Ziel des Vereines iſt, ebenſo groß ſind die Schwierigkeiten, die ſich demſelben entgegenſtellen und dieſe Schwierigkeiten beruhen auf einem tiefgreifenden Gegenſatze zwiſchen einſt und jetzt.

Wenn man von der idealen Geſinnung des deutſchen Volkes ſpricht, ſo pflegt man dabei an eine frühere Zeit unſerer Kulturentwickelung zu denken. Fragen wir uns jedoch ernſtlich, wie die Geſamtheit unſeres Volkes heutzutage den idealen Gütern und ſpeziell der Nationallitteratur gegenüber ſteht, die hier hauptſächlich in Betracht kommt, ſo können wir uns ſchwerlich der Erkenntnis verſchließen, daß es ihr nicht allein an Begeiſterung für das Ideale, ſondern überhaupt an Intereſſe dafür fehlt.

Allerdings klagten bereits ſowohl Goethe als Schiller über Gleichgültigkeit des großen Publikums ihrer Zeit gegen das Beſſere und Gehaltvollere der Litteratur, und ſchwerlich ganz ohne Grund; denn wo und wann wäre jemals die Nation vorhanden geweſen, die in ihrer Geſamtheit die Schöpfungen von Dichtern von der Bedeutung der beiden genannten genügend zu würdigen vermocht hätte. Allein es beſteht ein gewaltiger Unter-

ſchied zwiſchen der Zeit der Blüte unſerer deutſchen Litteratur im vorigen Jahrhundert und unſerer Gegenwart. Während der erſteren lagen die Bedingungen für das Gedeihen litterariſcher Beſtrebungen verhältnismäßig überaus günſtig. Waren auch dazumal dem Dichter und Schriftſteller meiſtens keine glänzenden materiellen Erfolge beſchieden, ſo entſchädigten ihn doch dafür die ungemeine Verehrung und Liebe, mit welcher das deutſche Volk zu den Vertretern ſeiner Litteratur emporſah, welche den Gegenſtand ſeines beſonderen Stolzes bildete. Da in unſerem Vaterlande infolge der damaligen Verhältniſſe meiſtens die Gelegenheit fehlte, ſich auf politiſchem Gebiete auszuzeichnen, verſenkte ſich die Nation mit ihrer ganzen Kraft und Leidenſchaft in das litterariſche Leben, und die Begeiſterung, mit welcher das deutſche Volk ſeinen hervorragendſten Dichtern gegenüberſtand, und die Hingebung, mit der es ſich dem Studium ihrer Werke widmete, fielen beſonders den Ausländern auf, die Ähnliches in ihrem Vaterlande nicht gewohnt waren. Wenn ſich dazumals die Deutſchen den Namen des Volkes der Dichter und Denker erwarben, ſo hatten nicht bloß die deutſchen Schriftſteller Anſpruch auf dieſen Ehrennamen, ſondern es gebührte der geſamten Nation ihr Anteil daran. Denn die Dichter des vorigen Jahrhunderts hätten das Gedeihen unſerer Litteratur gewiß nicht in ſo hohem Grade zu fördern vermocht, wenn ihnen nicht auch ein empfängliches Publikum gegenüber geſtanden hätte, in deſſen Herzen ihre Worte lebhaften Anklang und Nachhall fanden. Mehrere unſerer Litteraturhiſtoriker haben ihrer Zeit, und gewiß nicht ohne Grund, die Klage ausgeſprochen, daß ſich das deutſche Volk über ſeinen litterariſchen Beſtrebungen zu ſehr den öffentlichen Intereſſen abgewandt habe, und es dazu aufgefordert, ſeine Kraft mehr dem praktiſchen Gebiete zuzuwenden; allein ſie haben, jedenfalls in zu gutem Vertrauen auf den idealen Sinn der Deutſchen, es nicht für nötig gehalten, die nahe liegende Ermahnung hinzuzufügen, daß man nicht mit der Schattenſeite der früheren Zeit auch die Lichtſeite derſelben verloren gehen laſſen möge.

Jedenfalls haben die Hiſtoriker einer nicht weit hinter uns liegenden Zeit, in welcher man bis zum Überdruſſe wiederholte: „Hamlet iſt Deutſchland!“ eine derartige Wandlung nach

beiden Seiten hin nicht vorausgesehen, wie sie sich innerhalb verhältnismäßig sehr kurzer Zeit vollzogen hat. Männer wie Gervinus haben es sich schwerlich träumen lassen, daß die deutsche Nation bald auf politischem Gebiete eine so hervorragende Rolle spielen würde wie kaum ein anderes Volk, und sie würden gewiß nicht wenig erstaunt sein, wenn es ihnen vorbehalten geblieben wäre, zu beobachten, „welch' völlig veränderter Mensch der Deutsche innerlich selbst geworden ist, der mit allen großen Nationen verkehrt und heute am Steuer des Schiffes steht, welches die Meerflut kühn durchschneidet[1]." Sie würden sich jedoch nicht wenig enttäuscht finden, wenn sie vorausgesetzt hätten, daß sich mit dem großartigen Fortschritte auf politischem Gebiete auch ein entsprechender Aufschwung des litterarischen Lebens verbinden würde. Denn die Thatsache ist unverkennbar, daß die Begeisterung für wirklich gehaltvolle litterarische Erzeugnisse, welche früher den Deutschen als eine besonders schätzenswerte Eigentümlichkeit nachgerühmt wurde, im allgemeinen — Ausnahmen sind ja selbstverständlich — der größten Gleichgültigkeit in dieser Beziehung gewichen ist. „Als die deutsche Einheit unter furchtbaren Opfern errungen worden, da hatte die Nation den Zweck vergessen über dem Mittel, da berauschte sie sich am stolzen Bewußtsein und verachtete die Zeit, wo der deutsche Geist alle Völker der Erde mit Ehrfurcht erfüllte, und aus dieser Überschätzung ist sie auch heute noch nicht aufgewacht. Darum steht die Muse trauernd abseits und wartet zagend, ob ihr Tag einst wiederkehren werde," sagt Eduard Bertz. Es ist nicht zu leugnen, daß seine Worte eine traurige Wahrheit enthalten, gegen deren volle Anerkennung man sich nicht verschließen darf, wenn man ernstliche Besserung auf dem erwähnten Gebiete anstrebt. Mit der erfreulichen Hebung des Sinnes für das Praktische bei den Deutschen verbindet sich nur zu häufig der Sinn für das ganz Materielle und rein Äußerliche, der die Empfänglichkeit für die idealen Interessen der Menschheit abstumpft, wenn nicht gänzlich vernichtet.

---

[1] Aus dem Schlußsatze des 3. Bandes der Denkwürdigkeiten Herzog Ernsts II. von Coburg.

Suchen wir nach denjenigen, welche noch Intereſſe für das Beſſere und Edlere in unſerer Litteratur beſitzen, ſo bleibt von vorne herein derjenige Teil der Nation ausgeſchloſſen, auf den die Beſtrebungen des „Vereines für Maſſenverbreitung guter Schriften," der beſonders dem unheilvollen Einfluſſe der weitverbreiteten Kolportageromane durch Darbietung gediegener Lektüre für die ärmeren Klaſſen der Bevölkerung zu noch billigeren Preiſen entgegentreten will, in erſter Linie berechnet ſind. Denn fehlte es bei den breiten Maſſen der Bevölkerung nicht an Intereſſe für im guten Sinne volkstümliche Schriften, läge nicht vielmehr die Sucht nach einer ungeſunden, auf die niedrigen Neigungen und Leidenſchaften des Menſchen berechnete Lektüre bei ihnen vor, ſo wäre überhaupt die Entſtehung jenes Vereines nicht wohl erklärlich. Aber auch bei dem beſſer ſituierten Teile der Bevölkerung, diejenigen, welche eine ſorgfältige Schulbildung empfangen haben, keineswegs alle ausgeſchloſſen, ſieht es mit dem Sinn für wirklich geiſtveredelnde Lektüre meiſt bedenklich aus, und die Sucht, die Zeit auf möglichſt angenehme Weiſe totzuſchlagen, bildet auch für die meiſten von ihnen faſt den einzigen Anlaß, der ſie überhaupt zum Leſen bringt. Für ſehr viele bildet die Zeitung die ausſchließliche Lektüre. Von dieſen kann man nicht ſelten die Äußerung hören, die Anforderungen, die unſere ſich überhaſtende Zeit an ihre Thätigkeit ſtelle, verbiete ihnen unbedingt, ſich auch noch mit der Lektüre von Büchern abzugeben. Jedoch dieſer Grund iſt in der Regel nicht zutreffend; denn für Dinge, die ungleich ferner liegen, pflegen die meiſten von ihnen noch Zeit genug zu finden. In Wirklichkeit iſt der Grund, daß ſie nicht das mindeſte Bedürfnis nach geiſtiger Erhebung fühlen, während ſie lediglich von dem Streben nach flüchtiger Zerſtreuung beherrſcht werden und ſich ſowohl ihre mündliche Unterhaltung als ihre Lektüre auf das beſchränkt, was der Tag bringt, was er aber auch gleich darauf wieder verſchlingt. Neben dem politiſchen Teile der Tageszeitung iſt es hauptſächlich der gehaltloſe Feuilletonroman, der das Intereſſe ſehr vieler ausſchließlich in Anſpruch nimmt. Das Publikum, welches dieſem Romane huldigt, ſetzt ſich zwar nur zum geringeren Teile aus Männern zuſammen; um ſo ſtärker iſt jedoch das Kontingent, das die deutſche Frauenwelt dazu

ſtellt. Der Feuilletonroman aber iſt ſeiner Form nach zwar weniger roh und plump, ſeinem inneren Gehalte nach jedoch kaum minder bedenklich als der Inhalt, welchen die Kolportageartikel unter ihrer unheimlichen gelben Hülle bergen. „Es fehlt ihm an Tiefe", ſagt der vorerwähnte Schriftſteller, „es fehlt ihm an Größe der Geſinnung, es fehlt ihm an dem moraliſchen Mut, den großen Problemen der Zeit und des Lebens frei ins Angeſicht zu blicken; es feuert nicht zum Guten an; er ſtärkt nicht das Edle in uns: er kräftigt nicht unſeren ſittlichen Willen; er wendet ſich nicht an unſere thätige Menſchenliebe, ſondern er täuſcht uns hinweg mit ſeinen faden Hirngeſpinſten über die Widerſprüche unſerer gärenden Epoche; er ſchläfert uns ein, er lähmt unſerem höheren Streben die Flügel; er iſt ein ſchleichendes Gift, das aus thatkräftigen Seelen armſelige Krüppel macht, ein Lügner und Verführer, ein Feind alles wahren Fortſchritts. In dieſem Paradies der Philiſter ſchwelgen die Mütter eines Geſchlechts, das berufen iſt, die in ſchwerem Kampf gewonnene Form des deutſchen Reiches dereinſt mit einem Geiſte zu erfüllen, welcher der Nation von Denkern und Dichtern würdig iſt." Wer die modernen Feuilletonromane nicht kennt und vielleicht glaubt, daß der Verfaſſer der angeführten Stelle ein zu ſchwarzes Bild entwerfe, mag ſich nur aufs Geratewohl einige derſelben anſehen, und er wird bald erkennen, wie wohlbegründet die ernſte Mahnung iſt, die in jenen Worten liegt.

Genug, ſehen wir uns überall in den weiteſten Kreiſen unſerer Bevölkernng nach denjenigen um, die noch ein reges Intereſſe für das Gehaltvollere in unſerer Litteratur haben, mag es ſich nun um den alten klaſſiſchen Beſitz oder um die hervorragenderen neueren Erzeugniſſe derſelben handeln, ſo werden wir finden, daß ſie ſich auf eine nur ſehr kleine Gemeinde beſchränken, während die große Mehrzahl der Nation in dem Streben nach dem unmittelbar Nützlichen und im Intereſſe für das ganz Gewöhnliche und Alltägliche aufgeht.

Wie aber ſtehen die zeitgenöſſiſchen deutſchen Schriftſteller den Neigungen und dem Geſchmacke des gegenwärtigen Publikums gegenüber, und inwieweit kann der genannte Verein auf ihre Unterſtützung in ſeinen Beſtrebungen rechnen? Unter dieſen

herrſcht die entſprechende Verſchiedenheit wie unter ihrem Publikum; ſie ſtehen unter dem Einfluſſe desſelben, wie das Publikum wieder unter dem ihrigen ſteht, und das Bild, welches ſich von dieſem entwerfen läßt, paßt im allgemeinen auch auf ſie.

Es wäre traurig, wenn ſich die beſſeren unter den jetzigen Schriftſtellern den vorherrſchenden Neigungen und dem Geſchmacke unſerer Zeit willig unterordneten und nicht vielmehr das Bedürfnis und die Pflicht fühlten, dieſen Neigungen ernſtlich entgegenzutreten. „Es ſei hier ausgeſprochen mit allem Ernſte der Ueberzeugung," erklärt Eduard Bertz in dem Organe des „Deutſchen Schriftſtellerverbandes": „Wenn wir deutſchen Schriftſteller unſer perſönliches Wohl nicht den geiſtigen Bedürfniſſen des deutſchen Volkes unterordnen können, wenn wir uns liebedieneriſch und habgierig ſeinem rohen Geſchmack anpaſſen, anſtatt ihm, und ſei es auf Koſten unſerer Honorare, vorzuenthalten, was ihm verderblich iſt: ſo ſind wir gerichtet." Der lebhafte Anklang, welchen dieſe Worte, wie ich erfahren habe, bei andern Mitgliedern des Verbandes gefunden haben, beweiſt, daß Bertz keineswegs vereinzelt mit ſeiner Anſicht daſteht. Allein die Anzahl der Schriftſteller, welche eine ſo ernſte und würdige Auffaſſung ihres Berufes beſitzen, iſt immerhin die geringere. Der Minorität der wirklich Berufenen unter ihnen hingegen, welche in ihrer Verhältniszahl ungefähr derjenigen des Publikums entſpricht, das wahrhaft gediegene ſchriftſtelleriſche Leiſtungen nach Gebühr zu ſchätzen weiß, ſteht die große Menge der Tagelöhner unter den „Schriftſtellern" gegenüber, die nicht den wahren Bedürfniſſen der Leſer zu entſprechen ſuchen, ſondern die niederen Neigungen derſelben ausbeuten. Die Herren dieſer Art, über die bereits Goethe klagt:

Ihr fühlet nicht, wie ſchlecht ein ſolches Handwerk ſei,
Wie wenig das dem echten Künſtler zieme.
Der ſaubern Herren[1] Pfuſcherei
Iſt, merk' ich, ſchon bei euch Maxime,

verſtehen ſich ſehr wohl auf den Geſchmack der großen Menge und wiſſen ganz vortrefflich, „was zieht"; auch fehlt es ihnen

[1] Der Altmeiſter hat hier beſonders den edlen Kotzebue und Perſönlichkeiten ähnlichen Kalibers im Auge.

vielfach nicht an einer gewiſſen Routine in der Handhabung der Form, die geeignet iſt, viele zu beſtechen, die nur ein oberflächliches Urteil in äſthetiſchen Gegenſtänden beſitzen. Dabei bemühen ſie ſich, dem ausſchließlich auf die gewöhnlichſten Tagesintereſſen, auf das ganz Triviale gerichteten Sinn der Menge mit der größten Gefügigkeit entgegenzukommen.

Ich will nicht unterlaſſen, hier auch einer litterariſchen Strömung zu gedenken, die gleichfalls mit dem Treiben und den Intereſſen unſerer Tage in Zuſammenhang ſteht, die aber bereits einzelne Erſcheinungen hervorgebracht hat, welche entſchieden über das Gewöhnliche hinausgehen, ich meine die realiſtiſche Richtung in der Litteratur der Gegenwart. Denn es dürfte von derſelben wohl noch manche Leiſtung zu erwarten ſein, mit welcher der Verein zu rechnen haben wird, und es iſt ſowohl für das Publikum als für die Schriftſteller kaum zu umgehen, in irgend einer Weiſe Stellung zu derſelben zu nehmen. Man kann dieſer Richtung, die ſich ſo lebendig und kraftvoll ankündigt, wohl kritiſch, auch nach mancher Seite hin ſkeptiſch gegenübertreten, ſich aber ſchwerlich unbedingt ablehnend gegen dieſelbe verhalten, wenn man unbefangen urteilen will. Läßt es ſich doch nicht leugnen, daß nicht wenige, die der vaterländiſchen Litteratur entfremdet oder von vorne herein gleichgültig gegenüberſtanden, durch die realiſtiſche Strömung dem Intereſſe für das litterariſche Leben wieder gewonnen oder neu zugewandt worden ſind. Auch kann man billiger Weiſe dem Dichter und Schriftſteller die künſtleriſche Berechtigung nicht beſtreiten, ſeiner Mitwelt dadurch Leben empfangend und Leben ſpendend gegenüber zu treten, daß er ſeinen Stoff unmittelbar aus dem friſch pulſierenden Leben der Gegenwart entnimmt und ſich bemüht, dieſes Leben mit möglichſter Naturtreue zu ſchildern. Wenn es Shakeſpeare als den Zweck des Schauſpiels bezeichnet, „der Natur gleichſam den Spiegel vorzuhalten, der Tugend ihre eigenen Züge, der Schmach ihr eigenes Bild und dem Jahrhundert und Körper der Zeit den Abdruck ſeiner Geſtalt zu zeigen“, ſo läßt ſich, was er von der Schauſpielkunſt ſagt, auch auf die Dichtkunſt anwenden. Wenn die Vertreter des modernen Realismus ferner auch die Darſtellung der Nacht- und Schattenſeiten des Lebens nicht ausſchließen,

und wenn ſie die Natur nicht bloß in ihrem Feiertags- ſondern auch in ihrem Alltagsgewande erſcheinen laſſen, ſo entbehrt auch dies nicht der Berechtigung. Jedenfalls hat eine Richtung, die ſich unmittelbar an das wirkliche Leben anzulehnen bemüht, wenn ſie ihr Ziel mit dem gehörigen Geſchicke verfolgt, durch die allſeitige Wirkung, welche die Naturwahrheit zu erreichen vermag, begründete Ausſicht, volkstümliche Erzeugniſſe in der Litteratur hervorzubringen, und verdient darum, zumal ſie ſich nicht bloß auf das dramatiſche Gebiet beſchränkt, die Aufmerkſamkeit eines Vereines, der ſich die Verbreitung volkstümlicher Schriften zum Ziel geſetzt hat, und daß die gegenwärtige realiſtiſche Bewegung mindeſtens bedeutende Spuren in unſerem litterariſchen Leben hinterlaſſen wird, iſt wohl unverkennbar. Freilich birgt auch der Realismus ſeine Gefahren in ſich. Auf eine dieſer Gefahren, welche nicht nur für die Poeſie ſondern für die Kunſt überhaupt nahe liegt, weiſt Shakeſpeare hin, indem er in ſeinen Anweiſungen über die Schauſpielkunſt vor allem warnt, was übertrieben iſt, und den Schauſpielern vornehmlich einſchärfen läßt, „niemals die Beſcheidenheit der Natur zu überſchreiten.“ Weil die Natur neben dem Schönen auch das Häßliche hervorbringt, und weil, wie ſelbſt der Idealiſt Schiller anerkennt, auch die Äſthetik die Anwendung des Häßlichen nicht ausſchließt, tritt an die Vertreter des Realismus beſonders die Verſuchung leicht heran, die Natur dadurch zu übertrumpfen zu ſuchen, daß ſie das äſthetiſch und das ſittlich Häßliche ſtärker hervortreten laſſen, als es ſich in der Natur ſelbſt zeigt, ja ſogar mitunter einen förmlichen Kultus mit demſelben zu treiben. Dafür, daß die noch in gärender Entwickelung begriffene moderne realiſtiſche Schule dieſer Gefahr nicht entgangen iſt, liefern zahlreiche ihrer Erzeugniſſe draſtiſche Belege. Selbſtverſtändlich iſt übrigens das realiſtiſche Element in der Kunſt keineswegs etwas unbedingt Neues, und unter den größten Dichtern der Weltlitteratur tritt es beſonders bei Shakeſpeare ſtark hervor. Aber auch da, wo ſich das bei ihm findet, was Goethe an einem anderen Dichter als den „furchtbaren Realismus“ bezeichnet, der für zartbeſaitete Gemüter auf den erſten Blick etwas Verblüffendes und faſt Abſtoßendes hat, pflegt das verſöhnende Gegengewicht nicht zu fehlen, und ſelbſt

in seiner Darstellung des Häßlichen weiß er nicht allein durch die überraschende psychologische Wahrheit zu fesseln, mit welcher er es an und für sich darstellt, sondern auch dadurch, daß er es zu einer Folie macht, auf welcher sich das Edle und Schöne um so glänzender und wirkungsvoller hervorhebt.

Weil ferner das wirkliche Leben neben bedeutenden Vorgängen noch mehr alltägliche bietet, und weil sich der moderne Realismus vorzugsweise in der Schilderung der Sphäre des privaten Lebens bewegt, macht sich, wie die Praxis gleichfalls bewiesen hat, auch die Gefahr für ihn geltend, viel zu sehr in der Darstellung des Trivialen aufzugehen.

Endlich tritt zwar nicht bei der Gesamtheit der modernen Realisten und Naturalisten, jedoch bei einzelnen derselben die Neigung hervor, nicht nur das wirklich Veraltete in der früheren Litteratur als solches zu bezeichnen, sondern ein ähnliches Urteil auch über diejenigen Schöpfungen der bisherigen Poesie zu fällen, deren unvergänglichen Wert kein Wechsel der Zeiten ernstlich in Frage stellen kann; und diese Neigung kann ihnen darum verhängnisvoll werden, weil sie sich ihr zu Liebe leicht des Vorteils begeben, die Anregung und die Belehrung zu benutzen, welche sich aus den litterarischen Schätzen der Vergangenheit schöpfen läßt, und hierdurch in Einseitgkeit verfallen. Überhaupt liegt die Gefahr der Einseitigkeit für die moderne Richtung besonders nahe. Tritt diese für die Berechtigung des Realismus in der Kunst ein, so verficht sie damit ein Prinzip der Freiheit; verlangt sie dagegen das Aufgeben des Idealen zu Gunsten eines unbedingten Realismus, so sucht sie damit die Kunst in Sklavenfesseln zu schlagen. Darum ist der Vorbehalt, welchen der Herausgeber der „Freien Bühne für modernes Leben" an seine Befürwortung der neueren Richtung knüpft, ein wohlbegründeter: „Dem Naturalismusfreund", sagt derselbe, „wollen wir eine gute Strecke Weges mit ihm schreiten; allein es soll uns nicht erstaunen, wenn im Verlauf der Wanderschaft, an einem Punkt, den wir heute noch nicht überschauen, die Straße plötzlich sich biegt und überraschende neue Blicke in Kunst und Leben sich aufthun." Ich weiß recht wohl, daß man über „das Hinterthürchen" gespottet hat, daß sich der Verfasser mit diesen Worten offen gelassen habe; aber wenn

man bedenkt, daß Idealismus und Realismus keine unvereinbaren Gegensätze sind, daß vielmehr die Bedeutung der vollendetsten Schöpfungen der Weltlitteratur auf einer glücklichen Verschmelzung beider beruht, so wird man ihm das Zugeständnis, durch welches er die moderne Richtung vor Einseitigkeit zu wahren sucht, viel mehr zum Lobe als zum Tadel anrechnen.

Weil also nach alledem das heutige deutsche Publikum der Litteratur im allgemeinen gleichgültig gegenüber steht, und weil diejenige Richtung unter den jetzigen Schriftstellern, der es gelungen ist, einen nicht unbeträchtlichen Teil des Publikums, welcher bereits die Fühlung mit der nationalen Litteratur verloren hatte, wieder für litterarische Interessen zu gewinnen, da sie noch in einem gärenden Entwickelungsprozesse steht, noch nicht genügend geklärt ist, um sofort eine gehörige Anzahl von Erzeugnissen hervorzubringen, die man ohne Bedenken den weitern Kreisen unseres Volkes darbieten könnte, sieht sich der erwähnte Verein vor eine Aufgabe von ungemeiner Schwierigkeit gestellt.

Dieser Verein, welcher unter dem Protektorate Seiner Königlichen Hoheit des Großherzogs von Weimar, des Fürsten eines Landes steht, von dem bereits im vorigen Jahrhundert die segensreichen Strahlen einer geistigen Erleuchtung über unser gesamtes Vaterland ausgegangen sind, hat sich das Ziel gesetzt, der immer wachsenden sittlichen Gefahr der Kolportagelitteratur dadurch auf „einem neuen Wege zur sittlichen und geistigen Hebung des Volkes“ entgegenzutreten, daß er wirklich gute Volksbücher in vielen Hunderttausenden oder Millionen von Exemplaren durch von ihm selbst angestellte Kolporteure, durch Verkaufsautomaten und andere Mittel über das ganze deutsche Reich und alle Gebiete, in welchen Deutsche wohnen, verbreiten will. Die Schriftsteller, welche er zunächst für seinen Zweck ins Auge gefaßt hat sind: Willibald Alexis, Anzengruber, Auerbach, Johann Jakob Engel, Gustav Freytag, Ganghofer, Jeremias Gotthelf, Hauff, Hebel, Holtei, W. O. von Horn, Heinrich von Kleist, Melchior Meyr, Pestalozzi, Rosegger, Schaumberger, Spindler, Trautmann, Ottilie Wildermuth und Zschokke, dazu noch von ausländischen Walter Scott, Dickens, Björnson und Bret Harte. Übrigens gedenkt der Verein, nicht

bei guten und zugleich feſſelnden Erzählungen, um die es ſich für erfolgreiche Eröffnung ſeiner Thätigkeit zuvörderſt handelt, ſtehen zu bleiben, ſondern ſpäterhin auch volkstümliche Belehrungen über Geſundheitspflege, Kindererziehung, Haus- und Volkswirtſchaft, die naturwiſſenſchaftlichen Grundbegriffe u. dgl. in Maſſenauflagen unter die Leute zu bringen.

Angeſichts der Geſchmacksrichtung der Volkskreiſe, für welche die von dem Vereine getroffene Auswahl vorzugsweiſe berechnet iſt, läßt es ſich trotz der Gediegenheit der meiſten Werke der aufgezählten Schriftſteller leider nicht verkennen, daß ſich ein allgemeiner und durchſchlagender Erfolg, wie er den hochherzigen und ſelbſtloſen Beſtrebungen des Vereines zu wünſchen wäre, nur ſehr ſchwer erringen laſſen wird. Erzählt doch auch der um das Zuſtandekommen des Vereines beſonders verdiente Dr. Heinrich Fränkel, daß er in einigen von Bildungs- und Gewerbevereinen zur Hebung der Bildung ihrer Mitglieder begründeten Bibliotheken die wohlbekannten Schauerromane bemerkt habe, und daß dieſe die Spuren eifrigſter Benutzung getragen hätten, während die wertvollen Bücher meiſt noch Jahre lang nach ihrer Anſchaffung immer friſch und ſauber ausgeſehen hätten. Ferner erwähnt A. Reichenbach, daß ein geſchäftlich bedeutender Verleger ſolcher Schauerromane ihm gegenüber folgende Äußerung that: „Sie mögen gegen dieſe Romane und deren Vertieb ſagen, was Sie wollen; ich verteidige ſie nicht ſondern geſtehe ſelbſt zu, daß ſie eine ſchlechte Geiſteskoſt ſind. Aber eins vergeſſen Sie dabei doch, und darauf will ich Sie aufmerkſam machen. Durch unſere Thätigkeit mit dieſer Ware bringen wir den Bauern und die unteren Volksſchichten überhaupt zum Leſen. Hat man in dieſen Kreiſen aber nur erſt angefangen zu leſen, ſo lieſt man dann auch Weiteres und Beſſeres, während, wenn Sie mit ihren noch ſo guten, aber nicht packenden Geſchichten kommen, kein Menſch darauf eingeht. Darum, behaupte ich, ſind wir trotz alledem in gewiſſem Sinne Pioniere für die Bildung des Volkes.“ Reichenbach knüpft hieran die Frage: „Muß man nicht zugeſtehen, daß wenigſtens etwas Wahres in dieſer Äußerung enthalten iſt?“ Daß etwas Wahres darin liegt, läßt ſich nicht leugnen; allein wenn der erwähnte Buchhändler behauptet, daß

diejenigen, welche durch die Kolportagelitteratur überhaupt erſt zum Leſen gebracht würden, ſpäterhin auch Beſſeres läſen, ſo dürfte ſich dieſe Vorausſetzung in den wenigſten Fällen als zutreffend erweiſen. Denn wer einmal Geſchmack an einer ungeſunden auf die bloße Neugierde und noch niedrigere Neigungen der Menſchen berechnete Lektüre gefunden hat, wird in der Regel für das Intereſſe an beſſeren Schriften verloren ſein, und für eine Überfülle von Leſeſtoff, um ſeinen verderbten Geſchmack zu befriedigen, haben die Unberufenen unter den Schriftſtellern geſorgt. Weit eher dürften diejenigen für den Geſchmack an einer reineren und edleren Volkslektüre zu gewinnen ſein, die bisher noch gar nichts zu leſen pflegen, und jedenfalls iſt es beſſer, wenn jemand überhaupt nichts lieſt, als daß er in der Lektüre der Kolportagelitteratur und ähnlicher Erzeugniſſe aufgeht. Darum können die Verleger und Verbreiter dieſer Litteratur ſicher keinen Anſpruch darauf erheben, für wirkliche Pioniere der Volksbildung zu gelten.

Reichenbach findet, daß der Verein in ſeiner Auswahl unter den volkstümlichen Werken der deutſchen Litteratur über ſeiner Berückſichtigung des ſittlichen Gehaltes zu wenig erwogen habe, ob die in denſelben niedergelegten Anſchauungen und die Form des Dargebotenen auch dem Geiſte und den Neigungen unſerer Zeit und unſeres Volkes entſprechen, und bezweifelt, daß dies bei der Mehrzahl der Schriften der aufgeführten Autoren der Fall ſei. Er iſt der Anſicht, daß der Verein deshalb grundſätzlich gar nichts nachdrucken laſſen, ſondern dem Volke, um es für ſein Vorhaben zu gewinnen, nur Neues bieten ſolle, „Neues von Schriftſtellern unſerer Zeit, die den Pulsſchlag der Gegenwart und nächſten Zukunft in ſich fühlen, welche, ſelbſt Söhne unſerer, der neuen Zeit, mit unſerem Volke leben, empfinden und es verſtehen, und aus dieſem Grunde auch die richtige Form finden, um dem Volke nicht nur eine genießbare, ſondern auch zuſagende Geiſteskoſt zu bieten.“ Er weiſt zur Unterſtützung ſeiner Anſicht darauf hin, wie viele begabte und warmherzige Schriftſteller mit Aufbietung aller Kräfte um die Erwerbung des Nötigen ringen, denen der Kampf um das Daſein hauptſächlich durch die „charakterloſen, feilen Schreiberſeelen“ erſchwert wird, welche mit ihrer Geſinnungs-

loſigkeit das Talent „packend“ und „pikant“ zu ſchreiben verbinden und ſich durch Anfertigung zugkräftiger Schundſchriften Honorare verdienen, die würdigeren Vertretern des Schriftſtellertums zu gönnen wären. Er ſchlägt deshalb den Erlaß eines Aufrufes an die Schriftſteller der Gegenwart vor, worin jeder, der ſich befähigt fühle, dem Vereine geeigneten Stoff für ſeinen Zweck zu liefern, aufgefordert werden möge, ſeine Arbeit einzuſenden. Ein zur Prüfung der Arbeiten gewählter Ausſchuß ſoll die Auswahl treffen und ſo dem Volke das Beſte und Geeignetſte bieten, was von ſeinen Zeitgenoſſen ſelbſt geſchaffen ſei. Auf dieſe Weiſe würde der Ausſchuß ein beſtändiges Preisgericht bilden und zugleich die Hand bieten, um begabten und würdigen Schriftſtellern zur verdienten Anerkennung zu verhelfen.

Jedenfalls verdienen dieſe Ausführungen Reichenbachs gehört zu werden. Denn die gehörige Berückſichtigung der Schriftſteller, die inmitten des Lebens der Gegenwart ſtehen, unmittelbar aus dieſem heraus ſchaffen und die Neigungen und Bedürfniſſe unſeres jetzigen Volkes kennen, dürften nicht nur dieſen Schriftſtellern ſelbſt ſondern auch der Sache des Vereines zu gute kommen, welcher durch Anregung der lebenden Autoren zu guten und feſſelnden Volksſchriften zugleich das litterariſche Leben der Gegenwart fördern könnte. Jedoch geht Reichenbach wohl darin zu weit, daß er jeden Nachdruck von Volksſchriften durch den Verein ausgeſchloſſen ſehen möchte. Es läßt ſich ja nicht leugnen, daß nicht alle Werke jedes einzelnen der von dieſem namhaft gemachten Autoren dem Volke unbedenklich in die Hände gegeben werden könnten, und eine ausnahmsloſe Berückſichtigung dieſer Schriften liegt wohl auch ſchwerlich in der Abſicht des Vereines; jedoch das von dieſem aufgeführte Material bietet anderſeits nach Inhalt und Form ſo viel wirklich Volkstümliches von bleibendem Werte, daß es ſehr zu beklagen wäre, wenn dies durch den grundſätzlichen Ausſchluß jeden Neudruckes unſerem Volke vorenthalten werden ſollte. Auch iſt unſere zeitgenöſſiſche Litteratur keineswegs ſo reich an echt volkstümlichen Schriften, daß man über dieſen die älteren volkstümlichen Autoren gänzlich vermiſſen möchte, wie ſchon ein Blick auf die aufgeführte Liſte und die wenigen der darin enthaltenen Namen von noch lebenden oder unlängſt verſtorbenen

Schriftſtellern zeigt, obwohl es dem Vereine jedenfalls durchaus ferne lag, die gegenwärtige Schriftſtellerwelt zurückſetzen zu wollen. Dazu kommt daß es ja anerkanntermaßen nicht die guten unter den toten ſondern die ſchlechten unter den lebenden Schriftſtellern ſind, welche den beſſeren unter dieſen bedenkliche Konkurrenz bereiten und das große Publikum für die edleren Erzeugniſſe der Litteratur unempfänglich zu machen.

Bei den großen Schwierigkeiten, welche ſich den Bemühungen des Vereines entgegenſtellen, muß deſſen Unterſtützung durch die deutſchen Lehrer, die auch dann wünſchenswert ſein würde, wenn die Aufgabe desſelben eine leichtere wäre, doppelt ins Gewicht fallen, und dieſe Unterſtützung kann in mehrfacher Hinſicht erfolgen.

Schon dadurch iſt der Einfluß der Lehrer von größter Wichtigkeit für den Verein, als die Schule beſonders geeignet iſt, ſeinen Beſtrebungen ſegensreich vorzuarbeiten, und die ihr anvertraute Jugend noch für das Ideale empfänglich iſt. „Bei der Jugend müſſen wir beginnen, die noch bildungsfähig iſt“, bemerkt der bereits mehrfach erwähnte Eduard Bertz. „Erziehen wir ſie zur Wahrhaftigkeit; geben wir ihr nur das Beſte in die Hand, was die Litteratur beſitzt; lehren wir ſie es würdigen, warum das Wahre, Einfache das wahrhaft Wertvolle iſt; halten wir mit Strenge das Schlechte von ihr fern — und nicht etwa nur in unſeren Gymnaſien und höheren Töchterſchulen, ſondern mit gleichem Ernſt auch in der Volksſchule —: dann werden wir ein hochſinniges geſundes Volk heranbilden; dann werden wir Männer und Frauen in das Leben ſenden, die, vom Schein nicht geblendet, feſt und klar die Wirklichkeit ins Auge faſſen. Und auf dem Herde der Wahrheit, die allein Beſtand hat, werden ſie die Flamme des Ideals, die heute im deutſchen Reich unter Aſche ſchlummert, zu neuer Glut entfachen.“ Wenngleich die Forderung, daß die Jugend auf das ſorgfältigſte zu erziehen, und der Grundſatz, daß nur das Beſte in der Litteratur würdig ſei, ihr zur Lektüre geboten zu werden, unter den Pädagogen längſt allgemein verbreitet ſind, ſo folgt daraus durchaus nicht, daß nicht noch weit mehr zu erſtreben und zu erzielen wäre, als durch die Praxis bereits erreicht iſt, und die Wichtigkeit beider Forderungen nicht nur für Jugend-

erziehung ſondern für unſere ganze nationale Bildung und ſpeziell auch für unſere vaterländiſche Litteratur dürfte noch einen erhöhten Impuls für die Lehrer bilden, den Schülern in beiderlei Hinſicht eine Anregung zu geben, die durch das ganze Leben hindurch nachwirke. Näher als die Ermahnung, der Jugend nur Gediegenes zum Leſen zu bieten, liegt wohl angeſichts der Verhältniſſe die andere, ſie von der Lektüre des Schlechten abzuhalten. Denn während ſich die Schule bemüht, nur das Beſte zum Leſen für die Schüler auszuwählen, gelangt zu Hauſe vieles in die Hände der Jugend, deſſen Lektüre dazu angethan iſt, die heilſame Wirkung des ihr von der Schule Gebotenen wieder zu zerſtören oder doch abzuſchwächen, und zwar gehören darunter nicht etwa bloß Zeitungen, deren Inhalt oft ſehr ungeeignet für Kinder iſt, und anderes, was nicht für dieſe berechnet iſt, ſondern auch ausdrücklich als ſolche bezeichnete Jugendſchriften, die aber ihrem Zwecke keineswegs entſprechen. Denn die Anzahl der Unberufenen, welche für die Jugendlitteratur arbeiten, iſt kaum geringer als die der unwürdigen Vertreter der Volkslitteratur, und wahrhaft gediegene Jugendſchriften ſind eben ſo ſelten, als entſprechende Volksſchriften. Darum wäre eine Verſtändigung zwiſchen Schule und Eltern bezüglich der Jugendlektüre ſehr wünſchenswert, zumal oft Eltern und ſonſtige Verwandte der Kinder bei der Auswahl von Büchern zu Weihnachts- oder Geburtstagsgeſchenken für dieſelben ſehr kritiklos verfahren.

Allein nicht nur durch ihre indirekte Unterſtützung, die ja ſelbſtverſtändlich in der allgemeinen Aufgabe der Pädagogik liegt, ſondern auch durch unmittelbare Förderung können die Lehrer ſegensreich für den Zweck des Vereins wirken, indem ſie, wo und inſoweit es irgend angeht, zur Maſſenverbreitung guter Volksſchriften beitragen. Da ſich in ſolchen gemeinnützigen Angelegenheiten gemeinſames Vorgehen beſonders wirkſam erweiſt, wäre es ſehr zu wünſchen, wenn ſich, wie es meines Wiſſens bereits teilweiſe geſchehen iſt, Lehrervereine zu einem ſolchen Vorgehen entſchlöſſen. Die Aufgabe, welche ſich die Vereine und die einzelnen Lehrer damit ſetzen, iſt nicht allein eine ſehr nützliche ſondern auch ungemein intereſſante, da es bei einer Verbreitung von Volksſchriften auch weſentlich iſt, deren Inhalt

zu kennen, und da diejenigen, welche dieſen Inhalt auf ſeinen Wert prüfen, Gelegenheit finden, ſich manches Intereſſante wieder zu vergegenwärtigen und ſich mit manchem Neuen vertraut zu machen, das zu dem Beſten unſerer Litteratur gehört. Wie eine gute Jugendſchrift nicht etwa dem Erwachſenen fade und abgeſchmackt vorkommen darf, iſt es auch ein Hauptkennzeichen einer wirklich guten Volksſchrift, daß ſie ſowohl die weiteren Kreiſe des Volkes, als auch die Gebildetſten zu feſſeln vermag; freilich ſind ſolche Schriften ſelbſtverſtändlich nicht allzu häufig. Allein unſere vaterländiſche Litteratur älterer und neuerer Zeit iſt noch nicht erſchöpfend darauf hin durchforſcht, ſo daß ſich auch ein tüchtiger Kenner derſelben nicht leicht rühmen kann, alles zu kennen, was ſie an volkstümlichen Schriften aufweiſt, und dies um ſo weniger, als ſich dieſe Schriften nicht ausſchließlich an die Namen von wenigen bekannten Volksſchriftſtellern knüpfen. Vielmehr laſſen ſich manche Werke von anerkannt volkstümlichen Autoren, wie die in der obigen Liſte aufgeführten, nicht zur Lektüre für das Volk empfehlen, während anderen Schriftſtellern, die ſonſt nicht in der Volkslitteratur genannt werden, zuweilen ein recht glücklicher Wurf auf dieſem Gebiete gelungen iſt. Darum bietet ſich den Forſchungen nach echt volkstümlichen Werken ein weites und ſtellenweiſe hochintereſſantes Feld dar.

Die Beteiligung der Lehrerwelt an den Beſtrebungen des Vereins dürfte beſonders von Einfluß auf die ländliche Bevölkerung ſein, auf die ein großer Teil der Lehrer vorzugsweiſe hingewieſen iſt. Auch bilden die Landleute zum großen Teil jedenfalls ein empfänglicheres Publikum für geſunde, einfache und natürliche Volksſchriften als die Bewohner der Dachkammern und Kellerwohnungen unſerer Großſtädte, auf die ſich die zerſetzende Einwirkung der Kolportagelitteratur, obgleich dieſe Litteratur ihren Weg auch aufs Land findet, beſonders geltend macht, ſo daß es ſehr ſchwer iſt, dem durch ſie bereits verdorbenen Geſchmack wieder eine andere Richtung zu geben. Ungleich ſchwerer noch als bei dem letzterwähnten Publikum, welches dem Satze huldigt:

Euch iſt bekannt, was wir bedürfen:
Wir wollen ſtark Getränke ſchlürfen.

dürfte bei demjenigen anzukommen ſein, das, blaſierter als jenes,

zwar nicht dem auf den roheſten Geſchmack berechneten Schauerromane, aber dem raffinierteren und wegen des feineren Giftes, das er enthält, gewiß nicht minder bedenklichen Feuilletonromane ſeine Vorliebe zugewandt hat.

Freilich giebt es auch unter der Landbevölkerung einen großen Teil, der dem Einfluſſe des Vereines ſchwer zugänglich ſein wird, und deſſen Intereſſe für Lektüre ſich höchſtens auf eine gewöhnliche politiſche Zeitung beſchränkt, und es wäre wunderbar, wenn das, was im allgemeinen von der Mehrzahl unſerer ſtädtiſchen Bevölkerung gilt, auf die Dorfbewohner gar nicht zutreffend ſein ſollte. Aber es findet ſich immerhin eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Leuten auf den Dörfern, welche für die Wintermonate und zumal für die langen Winterabende das Bedürfnis nach Lektüre fühlen, und aus dieſen ließe ſich, wenn ihnen ein gediegener und zugleich anziehender Leſeſtoff in möglichſt reicher Auswahl bequem zugänglich gemacht würde, eine um ſo dankbarere Gemeinde bilden, die ſich mit der Zeit bedeutend erweitern dürfte.

Iſt es ungleich ſchwerer, die ärmere Bevölkerung der Großſtädte für das von dem Vereine Erſtrebte empfänglich zu machen, ſo iſt ein Erfolg auch dieſer gegenüber keineswegs ausgeſchloſſen, und wenn es erſt einmal gelungen wäre, den Sinn für eine gehaltvolle, geiſtveredelnde Lektüre bei den breiteren Maſſen zu erwecken, ſo würde dies am Ende auch ſeinen Einfluß auf die Geſamtbevölkerung nicht verfehlen; denn „die Gebildeten“ unter dieſer, deren Intereſſe ſich gegenwärtig auf das ganz Triviale oder das ungeſund Aufregende in der Lektüre beſchränkt, würden ſich nicht gerne durch den beſſeren Geſchmack ihrer Landsleute beſchämen laſſen. Dafür, daß das Ziel des Vereines kein unerreichbares iſt, ſpricht der Umſtand, daß es nicht immer ſo geweſen iſt, wie gegenwärtig, ſondern daß es vielmehr eine Zeit für unſer Vaterland gab, in welcher unſere Schriftſteller in hohem Grade für die humanen Ideale zu begeiſtern und dadurch einen tief eingreifenden, geiſtig anregenden und veredelnden Einfluß auf die Bevölkerung zu üben vermochten. Dazu beizutragen, daß eine ſolche Zeit wiederkehre und das ganze Geiſtesleben unſerer Nation einen höheren Aufſchwung nehme, iſt nicht bloß die Aufgabe von

einigen wenigen; sondern es ist notwendig, daß sich jeder einzelne, dem es irgend möglich ist, nach seinen Kräften daran beteilige, wenn der Erfolg ein durchschlagender sein soll, und zur Erzielung eines solchen Erfolges darf man wohl die energische Unterstützung des Vereines durch die Lehrer als eines der wichtigsten Mittel bezeichnen. Die Schwierigkeiten, welche die materielle Richtung unserer Zeit dem Streben des Vereines entgegenstellt, müssen uns dabei vielmehr anfeuern, als sie uns abschrecken dürfen. Denn je größer diese Schwierigkeiten sind, um so kostbarer und erfreulicher wird einst der Erfolg sein.

IV.

Zur Auswahl litterarischer Unterrichtsstoffe.

Von

Adolf Wilhelm-Hamburg.

(Schluß.)

Während die lyrische Poesie dem Schüler die Welt des Herzens offenbart und sich vorzugsweise an seine Gefühlswelt wendet, so erschließt sich ihm in der epischen Dichtkunst eine neue Welt des sittlichen Handelns. Er gewinnt einen Einblick in die Tiefen des menschlichen Herzens, sieht den Menschen im Kampfe mit dem Schicksal; denn in der epischen Dichtkunst ist der Menschen Handlung hineinverflochten in die unerbittlichen Gesetze des Weltalls, und das Hineinspielen von unvorhergesehenen Schicksalsmächten und unvorhergeahnten Schicksalsgewalten, die bestimmend in den Gang der Handlung eingreifen, ist etwas Wesentliches im Epos. Außerdem eröffnet sich dem Schüler in den Schöpfungen der epischen Poesie ein fruchtbares Gebiet, seine Menschenkenntnis zu erweitern. Diese segensreichen Folgen des litterarischen Unterrichts sind gewiß nicht gering anzuschlagen. Allerdings: die erste und beste Lehrmeisterin bleibt immer die eigene Lebenserfahrung. Der litterarische Unterricht soll und will auch nicht die Kinder mit einem ausgebauten System von Menschenkenntnis und Psychologie —

wenn wir dieſe für die kindliche Natur etwas hochklingende Bezeichnung gebrauchen dürfen — in das Leben hinausſenden; er will ihre Augen, ihre Sinne ſchärfen für die Wallungen und Begehrungen, für die Irrungen und Beſtrebungen, für die Höhen und Tiefen der menſchlichen Individualität und in ihm eine gewiſſe, auf realer Lebenswahrheit ruhende Summe von Lebensweisheit erzeugen. Dazu eignen ſich die dichteriſchen Gebilde, alſo hier die aus der Epik, ſehr gut. (Die dramatiſche Dichtung, welche auch dieſe Aufgabe — und in noch höherem Grade als die epiſche — löſt, ziehen wir ſpäter in den Rahmen unſerer Betrachtung). Welch eine Fülle von typiſchen Charakteren und plaſtiſch ausgemeißelten Geſtalten treten dem Kinde beiſpielsweiſe in unſerm ewig ſchönen Nationalepos, in dem „Nibelungenlied" entgegen! Welch eine reiche Ausbeute von Charakter- und Lebensſtudien laſſen ſich an der Hand von Goethe's lieblichem Idyll „Hermann und Dorothea" gewinnen! Vom Roman und der Novelle, mit deren Empfehlung als Lektüre man den Kindern gegenüber gewöhnlich eine reſervierte Haltung einnimmt und nicht ohne gewiſſes Recht, wollen wir vorderhand ſchweigen.

Sehen wir uns jetzt nach geeignetem Bildungsſtoff aus der Epik um, ſo fällt unſer Blick zunächſt auf das Epos im engeren Sinne, und zwar auf die Volksepopöe, „die große Stammmutter aller epiſchen Dichtung", und auf das Kunſtepos. Auf dieſem Gebiete hat die Schule bislang eine anzuerkennende Rührigkeit entwickelt. Die „Nibelungen" und das „Gudrunlied" — die leuchtenden Dioskuren unſerer Epik — halten nach wie vor ihren Triumphzug durch die Schule. Dieſe beiden Epen ſind gewiſſermaßen die erdrückenden Vorbilder, welche keine Rivalen in der Schule dulden; höchſtens gelangen noch Bruchſtücke aus Wolfram von Eſchenbach's „Parcival" und Homer's „Ilias" und „Odyſſee" zur Behandlung, obgleich auch dieſe die Schule nicht bewältigen kann und ihre Lektüre teils dem Privatfleiß der Schüler überlaſſen muß. Wir berühren hier eine Seite im Schulorganismus, die wegen ihrer Wichtigkeit wohl einige Worte verdient. Bei dem immer höher anſchwellenden Unterrichtsſtoff, den die Schule ihren Zöglingen zu übermitteln hat, iſt ſie trotz der aufrichtigſten Beſtrebungen

und ehrlichſten Abſichten nicht im Stande, denſelben zu bewältigen und muß manches dem Privatſtudium ihrer Kinder empfehlen. Wohl in keinem Gebiete des geſamten Unterrichts zeigt ſich dieſe Ohnmacht der Schule in ſolchem Maße, wie in der Litteratur. Hier muß ſie ſich auf das Allernotwendigſte beſchränken, das allein die dem Litteraturunterricht eingeräumten Stunden vollſtändig beanſprucht, und muß die Lektüre mancher Dichtung dem Hauſe überlaſſen, d. h. dem freien Fleiße des Schülers.

Zu ſolchen Werken aus der epiſchen Dichtkunſt, die die Schule nicht offiziell berückſichtigen, gleichwohl aber auch nicht totſchweigen kann, rechnen wir u. a. Hamerling's weitverbreitete, im edlen Stil abgefaßten Epen „Ahasver in Rom" und „Der König von Sion", ferner Lingg's monumentale „Völkerwanderung" u. dergl. m., die für vorgerückte Schüler zu einer Quelle des erhebendſten Genuſſes werden. Man breche nur mit der abgeblaßten Anſicht, daß unſere Litteratur ſich in einer Epoche der Stagnation reſp. des Niederganges befinde, man laſſe auch die nachgoethiſche Dichtkunſt in die Schule hineinragen, man laſſe die verwelkten und abgeſtorbenen Blüten am Baume der Poeſie fallen — duftreichere und gehaltvollere werden an ihre Stelle treten, und eine Freude geiſtiger Erhebung wird im Kinde entbrennen, wie ſie ſich mancher Zopflitterat und Zopfpädagoge, der in den alten, ausgetretenen Gleiſen weitertrabt, nicht träumen läßt. Es iſt dieſe Anſicht fürwahr keine illuſoriſche und utopiſche.

Die ſtreng epiſche Erzählung, das Idyll, bietet uns für pädagogiſche Zwecke keine allzu reiche Ausbeute. Allerdings wird dieſe Untergattung durch ein Gedicht repräſentiert, das ein idylliſches Muſterepos iſt: Goethe's „Hermann und Dorothea." Andere hierher gehörende Dichtungen ſind: Voß's „70. Geburtstag", Kleiſt's „Irin" ꝛc.

Die reichſte Ausbeute auf epiſchem Gebiet gewährt uns unzweifelhaft die Balladen- und Romanzendichtung. Es würde zu weit führen, wollten wir hier wiſſenſchaftliche Unterſuchungen über eine haarſcharfe Abgrenzung dieſer vielfach in einander und hinübergreifenden Dichtungsgattungen anſtellen, die für unſere Zwecke von keiner hohen Bedeutung ſind. Eins aber

konſtatieren wir mit Freuden, daß die Balladen und Romanzen in den Schulleſebüchern gewiſſermaßen den Grundſtock unſerer Schulpoeſie bilden und zu denjenigen Unterrichtsſtoffen gehören, die mit Vorliebe behandelt und von den Kindern gern gelernt werden. Wir können uns nicht verſagen, die herrlichen Worte Palleske's[1] anzuführen, in denen er den gewaltigen Einfluß dieſer Dichtungen auf die kindliche Natur charakteriſiert. Hier heißt's: „Wer vermag den überwältigenden, alle Sinne berauſchenden Zauber zu ſchildern, von welchem die jugendliche Phantaſie bei der erſten Bekanntſchaft mit unſerer Balladendichtung gefangen genommen wird? Eine wunderbare Fata Morgana der Vergangenheit ſteigt mit ihr auf, ein glühender Abendhimmel mit tauſend purpurnen Wolkenſchemen. Da erſcheinen alle die alten Könige mit Kronen auf dem Haupt, auf hohen Altanen und Zinnen, die edlen Sängergreiſe mit ihren Harfen, die blühenden, tapferen Königsſöhne, die liebenden Königstöchter. Die Schäferinnen ſcheinen bloß ihre Lämmer zu weiden, um ſchönen Rittern zu begegnen, die Jäger nur durch den Wald zu pirſchen, um vom Pfeil der Liebe getroffen zu werden. Und wenn die Lanzen ſich ſtrecken, die Gepanzerten mit Roß und Schild zuſammenprallen — raſch geht's zum Siege, raſch zum Verderben. Raſch entzündet ſich Neigung und Gegenneigung. Selbſt der Tod iſt immer gefällig zur Hand, mit Gift, mit Dolch, mit ſchnellem Verſcheiden, mit langſamem Hinſchwinden, wenn treue Herzen dem Liebſten nachſterben wollen. Niren locken aus grüner Flut zu ſchmerzloſem Untergang. Geiſter entſteigen dem Grabe und reiten auf Geiſterrappen, umſchlungen von Lilienhänden, über donnernde Brücken.

Und dieſe ganze Welt voll lichter Schönheit und nächtlichen Grauſens tanzt in leichten Rhythmen an uns vorüber und ſingt, uns in ihren Reigen reißend, von allem Hohen und Süßen der Menſchenbruſt, von allem Furchtbaren und Holden des Menſchengeſchicks.

Das iſt die deutſche Ballade."

---

[1] Die Kunſt des Vortrags. Von Emil Palleske. Stuttgart. Krabbe. 2. Aufl. S, 180.

Ist Palleske's Gründanschauung von dem Wesen der Ballade — sagen wir — auch zuweilen etwas naiv, wie z. B. bei den Schäfern und Rittern, so ist sie immerhin eine wahre und trifft den Nagel auf den Kopf. Auch die Erwachsenen bringen balladenartigen Dichtungen eine gewisse freundliche Receptivität entgegen, wenigstens eine weit größere als lyrischen Dichtungen. Daraus erklärt sich einesteils das Elend der modernen Lyrik, andernteils die Erscheinung, daß auf den Programmlisten öffentlicher Rezitationen lyrische Gedichte wenig oder gar nicht stehen, während epische und dramatische Dichtungen den Löwenanteil haben. In der Schule übt die Ballade, namentlich auf der Mittel- und Oberstufe, eine gewisse Vorherrschaft im litterarischen Unterricht aus. Der Lehrplan fast jeder Klasse weist eine Reihe Balladen auf. Und fürwahr! unsere Litteratur zeigt eine solche überreiche Fülle von farbenprächtigen Balladen und Romanzen, daß es Eulen nach Athen tragen hieße, wollten wir an dieser Stelle einzelne als besonders für pädagogische Zwecke geeignete auswählen und namhaft machen. Hier heißt's: Greift nur hinein, überall ist's interessant.

Anders verhält es sich mit der lehrhaften, mit der didaktisch-epischen Poesie, welcher die Schule häufig eine viel zu hohe Bedeutung beilegt. Wir haben schon oben gesagt, daß diese Gattung eine mehr geduldete, als eingeborne im Reich der Dichtung ist, womit wir keineswegs das ihr gebührende Ansehen leugnen wollen. Die lehrhafte Poesie bezweckt Moralität und stellt eine Moral in anschaulichen Bildern dar. Zuweilen ist diese Moral latent d. h. nicht ausgesprochen, häufig aber kommt sie am Anfang resp. am Schluß zum Ausdruck. Man erinnere sich der stereotypen Schlußformel in den lateinischen Fabeln: Haec fabula docet! Wir müssen gestehen, daß uns viele Fabeln ꝛc., die in der Schule behandelt werden, gar zu mittelalterlich anmuten, daß sie nur ein akademisches Interesse haben, und daß auch die Kinder diesem Zweige unserer Litteratur keine große Empfänglichkeit entgegenbringen, wozu noch kommt, daß eine ganz verkehrte Methode, welche aus jeder dieser Dichtungen à tout prix eine Moral heraus — und in die Kinder hineinquält und diese häufig banale „Lebensweisheit" breit tritt, den Kindern jegliche Lust und

Freude an den moraliſierenden Dichtungen nimmt. Wir teilen vollkommen Geibel's Standpunkt:

„Sittlich ſei der Poet, kein Sittenprediger. Lehren
Soll er, allein nur ſo, wie die Geſchichte belehrt!
Hat er ein ewig Geſetz in geſchloſſenem Bild euch entfaltet,
Sei ihm die trockne Moral drunter zu ſchreiben erſpart."

Wir wollen die lehrhafte Poeſie, womit hier namentlich die Fabel gemeint iſt, nicht aus der Schule verbannen, obgleich das kein Verluſt weder für die Poeſie noch für das Kind bedeuten würde, ſondern wir wollen ihre Herrſchaft in der Schule beſchränken aus den oben klar gelegten Gründen und — was wir immer wieder betonen müſſen — nur poetiſch wertvolle Dichtungen in der Schule gelten laſſen. Aus Gellert's redſelig-doktrinären, Leſſing's logiſch durchdachten aber auch vielfach nüchtern-abſtrakten, aus Lafontaine's humoriſtiſch durchwehten und Pfeffel's und Gleim's gemütvoll-beſchaulichen, allerdings zuweilen hausbackenen Fabeln läßt ſich immerhin eine gute Auswahl für die Schule treffen. Für die Unterſtufe eignen ſich Hey's Fabeln am beſten. Unter den modernen Pflegern dieſer Dichtgattung ſei der Schweizer Fröhlich und der in Köſtritz (Reuß) anſäſſige Kirchenrat Julius Sturm genannt.

Der Roman und die Novelle paſſen nicht in den Schulunterricht, wenigſtens können ſie aus ſchwerwiegenden Gründen auch nicht auf der Oberſtufe, die hier allein in Betracht käme, behandelt werden. Einzelne von unſern Leſebüchern weiſen allerdings Bruchſtücke auf, die ſich für den kindlichen Geiſt eignen und eine in ſich abgeſchloſſene Begebenheit oder landſchaftliche Darſtellung enthalten. Wir erinnern beiſpielsweiſe an das Leſebuch von Hanſen, 5. Teil, das u. a. zwei ſtimmungsvolle Naturſchilderungen aus Friedrich Spielhagen's „Problematiſchen Naturen" enthält, wir erinnern ferner an die Bruchſtücke aus Guſtav Freytag's Roman-Cyklus. Im großen und ganzen aber muß die Schule in dieſem Punkte äußerſt vorſichtig und gewiſſenhaft ſein, da gerade auf dieſem Gebiete von Seiten der Romanſchriftſteller und des leſenden Publikums arg geſündigt wird und eine Leſewut graſſiert, die höheren Zwecken dienlicher wäre. Dieſe blinde, auf roher, prickelnder Neugierde beruhende Leſewut iſt der Fluch der Mitwelt, das Kainszeichen unſerer

Zeit, und man kann ihr nicht den zwar etwas paradox klingenden, aber deshalb nicht ungerechten Vorwurf ersparen, daß sie nicht lesen kann, sondern es erst wieder lernen muß. So mahnt der Pädagoge Hiecke[1]: . . . *der wahre, einzige vernünftige und sittliche Weg, der Leserei zu begegnen, ist, daß man lesen lehrt.* Die Leserei ist nichts als die Befriedigung des rohen Triebes nach geistiger Beschäftigung, eine Befriedigung, die auf dem bequemsten Wege in dem beständigen Lesen von etwas Neuem gesucht wird. Der rohe Trieb, der eben, weil er roh ist, auch mächtig ist, über welchen der damit behaftete keine sittliche Gewalt und Herrschaft hat, kann nur dadurch mit Erfolg bekämpft werden, daß man ihn zum gebildeten Bedürfnis erhebt. Durch Anleitung und Gewöhnung an ein verständiges und überlegtes Lesen guter und passender Bücher muß das Lesen schlechter verleidet und zur moralisch-geistigen Unmöglichkeit gemacht werden."

Und Ludwig Eckardt sagt[2]: „Ein reines, von der Poesie erfülltes Gemüt unterzieht sich ohne Klage allen Anforderungen des Lebens vielmehr mit Heiterkeit; denn es trägt in sich eine Liebesfülle, mit der es gleich dem armen Muscheltiere alles, was in seine Nähe kommt, wie mit einem Perlenstoffe überzieht. Es ist wahr, daß die Poesie uns in eine ideale Welt einführt; aber sie entläßt uns auch nur mit dem tief in uns gesenkten Wunsche, die Welt idealer zu gestalten. Dies „idealer" will nicht sagen: „träumerischer", sondern *edler, sittlicher*, von reineren Beweggründen durchdrungen. Das echt poetische Wesen bewährt sich gerade dadurch, daß es in allem, in der ärgsten sogenannten Prosa des Lebens einen idealen Kern findet oder ihn in alles hineinzulegen versteht.

Wer eine unangenehme Arbeit im Hinblick auf das Erhebende einer treuen Pflichterfüllung, oder auf das Schöne der Thätigkeit für ein geliebtes Wesen, oder auf das Beseligende einer großmütigen Aufopferung, oder auf das Erfreuliche einer gerade durch die gegenwärtige Mühe ermöglichten künftigen Erholung, oder auch nur auf das Leben hindurchzuschlagen, in

[1] Der deutsche Unterricht. S. 70.

[2] Anleitung dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen. III. Aufl. S. 17.

guten Treuen verrichtet: giebt er ſeinem Leben nicht eine poetiſche Verklärung?

Das Treiben der Welt, das uns mit ſich reißt, iſt nur zu geneigt, uns engherzig, unwahr, gemein zu machen. Wohl uns, daß wir mittelſt der Religion und Kunſt noch wie Fädchen am Ewigſchönen und Guten befeſtigt ſind, daß ſie uns zu Himmelsleitern auf der Wanderfahrt des Lebens werden! Die Dichter geben dem vernachläſſigten Gemüte in uns, dem Aſchenbrödel des Verſtandes, ſein verkümmertes Recht wieder, ſie ſtellen dadurch die geſtörte Harmonie unſerer Seele her, ſie geben uns den inneren Menſchen, den verdunkelten zurück, ſie retten mit einem Worte die Menſchheit in uns, die wir ohne ſie zu Maſchinen herabſänken. Daher kommt nach dem Genuſſe einer wahren Dichtung eine Erquickung über uns, die wir in ähnlicher Weiſe nur in einem Augenblicke geweihten, inbrünſtigen Gebetes empfinden; wir fühlen uns eben noch als ganze Menſchen und eins mit dem göttlichen Urgrunde, der, wie die höchſte Wahrheit und Güte, auch die höchſte Schönheit iſt." Sapentia sat!

Wenden wir uns zur dramatiſchen Poeſie. Das Drama iſt die höchſt entfaltete Blüte am Baume der Dichtung, die höchſte poetiſche Gattung. Der Epiker und Lyriker reichen ſich im Drama verſtändnisvoll die Hände, die Anſchauung und die Empfindung verſchmelzen ſich im Dramatiker. Ein gutes Drama kann nur in dem Geiſte eines Dichtergenies reifen und aus deſſen tiefſtem Innern geboren werden, nicht aber im „dumpfigen, faulen, müden Ehebett erzeugt" und „zwiſchen Schlaf und Wachen empfangen" werden. Der indiſche Dramatiker Bhavabuti kennzeichnet im Vorſpiele zu ſeinem „Malati und Madhava" in folgender noch heute muſtergiltiger Weiſe die Vorzüge eines guten Dramas: „Tiefe Darſtellung der verſchiedenen Leidenſchaften, einen allgemeinen Austauſch gegenſeitiger Zuneigung, Erhabenheit des Charakters, Ausdruck der Wünſche, einen überraſchenden Inhalt und eine gewählte Sprache" und vom dramatiſchen Genie ſagt er: „Reichtum der Einbildungskraft, Melodie des Ausdrucks und Fülle der Gedanken ſind die Anzeichen der Gelehrſamkeit und des Genies." Wenn wir jetzt der dramatiſchen Stoffauswahl für die Schule

näher treten, ſo iſt es klar, daß hier zunächſt die Art der Schule in Betracht kommt. Daß die dramatiſche Poeſie überhaupt behandelt werden ſoll und zwar in jeder Schule, gleichviel ob Volksſchule oder Gymnaſium, ob Realſchule oder höhere Töchterſchule, wird wohl keinem ernſthaften Widerſpruch begegnen. So ſehr wir auch der neuen Litteratur das Wort reden, ſo wird die Schule ſich hinſichtlich der dramatiſchen Lektüre mit unſeren anerkannten Klaſſikern beſcheiden müſſen. Die Leſſing'ſchen und Schiller'ſchen Dramen ſind — man verzeihe die der Theaterſprache angehörige Vokabel — noch immer zugkräftige Stücke, die hier zwar nicht die Theaterkaſſe füllen, dafür aber die jugendlichen Herzen mit Menſchenkenntnis und menſchenwürdigen Ideen und Gedanken, die Gewandtheit im Ausdrucke fördern, ſie in Luſt und Freude am geiſtigen Genuſſe und Arbeiten erglühen und ahnen laſſen, daß es doch noch eine andere Welt giebt, als die, deren Staub wir treten. Leſſing's „Minna von Barnhelm", Schiller's „Wilhelm Tell" und „Wallenſtein" führen die Schüler auf eine ſchöne, feſſelnde und anregende Weiſe in den Blütenhain unſerer Dramatik ein, d. h wenn dieſe Einführung auf verſtändigem Wege geſchieht.[1] Für die Volksſchule würde ſich — wenn ſie noch Zeit dazu erübrigen könnte, was aber ſchwer hält, da hier das letzte Schuljahr in Betracht kommt und die obigen drei Dramen immerhin die Zeit ausfüllen werden — dann noch Leſſing's „Nathan" eignen,[2] „das dramatiſche Evangelium der Menſchenliebe", wie es Alfred Klaar in ſeiner „Geſchichte des modernen Dramas" treffend nennt. Für Schulen mit weiter geſteckten Zielen, beiſpielsweiſe für gehobene Mädchenſchulen, würden die Goethe'ſchen Dramen eine Ausbeute liefern, ſo ſeine „Iphigenia", das das helleniſche Schönheitsideal rein und herrlich verkörpert, ſo ferner ſein „Torquato Taſſo", das unſeres Erachtens weit eher ein Drama iſt, als die „Iphigenia", obgleich der bekannte Goethe-Biograph Lewes den „Taſſo" mit den Worten abthut: „Eine Reihe ſchöner Verſe, kein Drama." Daß wir dieſe feinen

[1] In einem ſpäteren Aufſatze werden wir auf die Methodik des Litteratur-Unterrichts eingehend zu ſprechen kommen.

[2] Gehört nicht in die Volksſchule. Die Schriftl.

Dichterarbeiten Goethe's in die Schule verpflanzen wollen, könnte hier und da einiges Kopfschütteln hervorrufen, und man könnte gegen uns den immerhin nicht grundlosen Einwand erheben, diese Dichtungen würden auch von den fünfzehn bis sechzehnjährigen Schülern resp. Schülerinnen ihrem Werte nach nicht gewürdigt und zum Teil überhaupt nicht verstanden werden können. Gewiß, diese aus dem tiefsten Seelenleben Goethe's entquollenen dramatischen Gedichte verlangen zum rechten Kunstgenuß eine hohe Reife der menschlichen Innenwelt. Aber ist dies nicht auch bei vielen anderen Dichtungen der Fall? Nehmen wir beispielsweise das schlichte Goethe'sche Lied „Sah ein Knab' ein Röslein stehn." Kann dieses ungemein schöne Lied, das von dem Dufte zarter Poesie durchzittert wird, über welchem ein so ätherischer Stimmungszauber ruht, seiner ganzen unnachahmlichen Schönheit und seiner verschleierten Idee nach von dem kindlichen Geiste erfaßt und verstanden werden? Und trotzdem ist es ein Gedicht, dessen seelenvoller, musikalischer Sprache Lehrer und Kind gern lauschen. Es wirkt eben durch seine unbewußte, verborgene Schönheit bestrickend auf das junge Gemüt ein. Oder denken wir an Schiller's „Taucher"! Das Kind möchten wir kennen lernen, das den tieftragischen Ausgang des Gedichtes voll erfassen könnte, diesen gedämpften Trauermarsch in den Worten: „Und stürzt hinunter auf Leben und Sterben", das mit hoffnungsloser Gewißheit monotone Auf- und Abwogen der Brandung: „Es kommen, es kommen die Wasser all, — Sie rauschen herauf, sie rauschen nieder" und die leise, hinschmelzende Wehmut, welche die Worte atmen: „Den Jüngling bringt keines wieder." Oder denken wir an Schiller's „Lied von der Glocke", an Freiligrath's „O, lieb, so lang du lieben kannst", an Chamisso's „Löwenbraut", an Uhland's „Des Sängers Fluch", an Heine's „Leise zieht durch mein Gemüt" ꝛc. ꝛc. Ja wird man uns entgegnen, solche innige Verschmelzung des kindlichen Seelenlebens mit der dichterischen Idee ist bei einem normal entwickelten Kinde unmöglich, das verlangen wir auch gar nicht! Diese Worte aber sind Wasser auf unsere Mühle, wenn wir z. B. Goethe's „Tasso" und „Iphigenia" auf den Lektionsplan setzen. Wir wollen obige Einwände noch weiter

ausspinnen: Ein tiefes Hineinleben, Hineinschauen und Hineinfühlen in ein dichterisches Kunstwerk — namentlich das letztere — gehört bei einem Knaben oder Mädchen von fünfzehn bis sechzehn Jahren keineswegs zu einer Abnormität; auf ein volles Verständnis der Dichtung beim Kinde ist allerdings nicht zu hoffen, soll auch gar nicht erhofft werden. Reicht doch kaum ein Menschenalter aus, um den „Faust", ja, den „Tasso", die „Iphigenia" ihrem vollen dichterischen Gehalte nach zu fassen und zu würdigen. Das A und O der pädagogischen Einwirkung auf's Kind besteht auch hier darin, daß es den Odem der poetischen Schönheit fühlt, daß es überhaupt das Schöne genießt; dann wird es sich dafür begeistern, dann wird das erwachte Interesse das Kind häufiger an den kastalischen Born führen, es wird sich ihm allmählich — unter Einwirkung seiner sich stetig entwickelnden Geistesbildung und Menschenkenntnis — auch das Verständnis dafür erschließen, erst dunkel, gleichsam hinter einem Schleier verhüllt, bis es sich ihm plötzlich im reinsten Lichte offenbart. Das bekannte Wort „Einsicht (also hier Verständnis) gebiert Interesse" erlaubt also einen eben so richtigen Rückschluß und ist nicht von so universeller Geltung (für die Pädagogik), als es den Anschein hat. Wissen wir doch von den Schülern des Pythagoras, daß sie im Anfange des Unterrichts eine Art Katechismus in Frage und Antwort auswendig lernen mußten, daß die Antworten ihnen erst im Laufe ihrer physischen und psychischen Entwickelung zum Verständnis kamen; sie mußten diese und ebenso philosophische Sentenzen aber deshalb lernen, um dadurch zum Nachdenken und zur Wißbegierde angereizt zu werden. Nicht viel anders verhält es sich mit unserer Forderung von dem litterarischen Unterricht. Dazu kommt ferner als ein nicht zu übersehendes Moment, daß Goethe der Dichter des weiblichen Gemütes ist. Seine klassischen Frauengestalten in „Hermann und Dorothea", in „Iphigenia" und „Tasso", im „Faust" (sein Grethchen ist bekanntlich das Jungfrauenideal) sichern ihm den Ehrenplatz im weiblichen Herzen. Außerdem ist das Weib durchgängig für die Poesie viel mehr disponiert, als der Mann. Diese Eigentümlichkeit in dem Wesen der beiden Geschlechter verleugnet sich auch nicht in der Jugend, in der Schule. Auch dieses psychologische

Charakteriſtikum würde uns mithin beſtimmen, Goethe'ſche Dramen in den höheren Töchterſchulen zu behandeln. Für Gymnaſien, Progymnaſien und Realſchulen kämen außer den deutſchen Dichtungen noch fremdländiſche in Betracht, alſo die altklaſſiſchen und Gedichte aus der franzöſiſchen und engliſchen Litteratur. Und in den Geiſt dieſer Dichtungen einzudringen und in dieſen humaniſtiſchen Studien einen reichen formalen und realen Bildungsſtoff für eine tüchtige Ausbildung und Gymnaſtik der menſchlichen Geiſteskräfte zu finden, ſind die Aufführungen klaſſiſcher Stücke in ihrer Urſprache von Seiten der Schüler wünſchenswert[1], wie ſie an manchen unſerer humaniſtiſchen Studienanſtalten ſtattfinden. Wir erinnern zu dieſem Zwecke an die großen öffentlichen Aufführungen altgriechiſcher Tragödien z. B. der Oedipustrilogie in München, an die Aufführung des Luſtſpiels von Plautus, der „Captivi" in Dresden durch Schüler des dortigen königl. Gymnaſiums, welcher u. a. die ſächſiſchen Prinzen, der Kultusminiſter beiwohnten und welche ſogar in maßgebenden Fachzeitſchriften der Kunſt und Pädagogik lobend erwähnt wurde. Es würde jedoch zu weit führen, auf die Auswahl aus fremdſprachlichen Litteraturen näher einzugehen, wir müſſen uns mit dieſen kurzen Notizen begnügen.

Wenn wir über die Auswahl der litterariſchen Unterrichtsobjekte reden, ſo müſſen wir notgedrungen auch über die Litteraturgeſchichte und das mit derſelben Verwandte ſprechen. Es fragt ſich zunächſt, ſollen die Kinder Litteraturgeſchichte lernen? Wir beantworten dieſe Frage bejahend und zwar in folgendem Sinne. Unter dem Begriff Litteraturgeſchichte verſtehen wir nicht die hiſtoriſche Entwickelung unſerer Nationallitteratur und wir möchten das Kind — auch das geiſtig vorgeſchrittene — um keinen Preis alle Zickzackwege und Seitenpfade gehen laſſen, die unſere Dichtung in ihrer Entwickelung aufweiſt. Die immer noch an vielen höheren Töchter-, Bürger-,

[1] Der große Baco von Verulam ſagt hierüber: „Dies ſtärkt das Gedächtnis, bildet den Klang und die Wirkſamkeit der Stimme und Ausſprache, gewöhnt Mienen und Gebärden an Anſtand, verſchafft ungemeine Zuverſicht und macht die jungen Leute mit dem öffentlichen Auftreten vertraut."

ja ſogar Lateinſchulen übliche Behandlungsweiſe der Litteraturgeſchichte, an der Hand eines Leitfadens Epoche für Epoche in der Schule durchzublättern, einige Füllſel hinzuzuſteuern und im Hauſe die gedruckten Urteile eines Gervinus, Wackernagel, Vilmar, Koberſtein, Gottſchall, Hettner u. ſ. w. auswendig lernen zu laſſen, iſt ganz vorzüglich angethan, das gerade Gegenteil von dem, was man erzielt, zu erzeugen, nämlich ſtatt Luſt zum Schönen Abſcheu und Verdruß, ſtatt Geiſtes- und Herzensbildung ſeichte Oberflächlichkeit, Ungründlichkeit, Unſelbſtändigkeit im Denken, kokettierende Eitelkeit, erlogenes Wiſſen und Blaſiertheit, Eigendünkel und Hochmut. Mit einer gewiſſen hochmütigen Nonchalance orakelt ein ſolches Kind über Goethe als den „objektiven", Schiller als den „ſubjektiven Dichter", ohne eine blaſſe Ahnung von dieſen Begriffen zu haben, ohne auch nur die Werke derſelben geleſen[1], geſchweige denn durchdacht zu haben; aber im Leitfaden ſteht es ja ſchwarz auf weiß und

„— was man Schwarz auf Weiß beſitzt,
Kann man getroſt nach Hauſe tragen."

Dieſe Behandlungsweiſe unſerer Geiſtesheroen iſt von entſittlichender Wirkung, und wir möchten ſie um keinen Preis empfehlen. Die ohnehin karg bemeſſene Stundenzahl für die Litteratur kann man wahrhaft würdiger ausfüllen als mit ſolchem Durchjagen und Durchhetzen des kindlichen Geiſtes und der Dichtung. Schöne, treu ausgeführte Lebensbilder großer Dichter, die ſich zwanglos dem Durchgenommenen anreihen, müſſen dem Kinde dargeboten werden; nicht viele brauchen es zu ſein, dieſe aber den obwaltenden Umſtänden gemäß möglichſt ausführlich. So lernt das Kind zwar weniges, aber dieſes dafür auch gründlich kennen und — ſchätzen. Eine intenſive

[1] Ein klaſſiſches Beiſpiel teilt Nägelsbach in ſeiner Gymnaſialpädagogik mit in der dort „verbürgten Anekdote, nach welcher ein Student von einem Profeſſor gefragt wird, ob er denn das und das Stück von Shakespeare nicht geleſen habe? Und wie er nach der verneinenden Antwort aufgefordert wird, den Shakeſpeare doch ja zu leſen, entgegnete er verwundert, er habe ja Gervinus' Vorleſungen über Shakeſpeare geleſen, wozu noch ihn ſelbſt!" Nägelsbach fügt hinzu, ſo mag es mutatis mutandis öfter gehen.

Bildung nach der Tiefe ist für die reifende Jugend viel ersprießlicher, als ein breiter Wissensstrom, dem eben wegen seiner Breite Verflachung droht. Ebenso verkehrt wäre es, wollte man dem Kinde alle Gesetze und Regeln der Prosodie und Metrik, die ganze Technik und alle Gattungen der Dichtkunst in systematischer, und deshalb leicht in leere, haarspaltende Abstraktionen ausartender Weise darbieten. „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!" Auch hier muß sich das Wissenswerte bei der Behandlung einzelner Gedichte in lebensvoller, plastischer Anschaulichkeit anschließen und durch Vergleichungen mit früher durchgenommenen stets in frischer Erinnerung bleiben.

Noch sehr vieles ließe sich über diesen wichtigen Unterrichtszweig sagen, der, wie der deutsche Unterricht der Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsfächer ist, wiederum der Brennpunkt des deutschen Unterrichts ist. Wir wollen zum Schlusse nur noch jener auch in die Schule verpflanzten landläufigen Auffassung entgegentreten, welche mit Vorliebe die Personen und Scenerien einer Dichtung aus ihrer idealen Welt, wohin sie der dichterische Genius gehoben, in die Wirklichkeit, auf ganz bestimmte reale Personen und Zustände überträgt, eine Sucht, die dem Plato'schen Worte „Alle Dichter lügen" stets neue Nahrung gewährt, und welche Robert Hamerling zu folgendem Gedichte in seinen „Blättern im Winde" veranlaßte:

„In Klängen festgebannt, ist, was er (der Dichter) schaut,
Erlebt, erzählt, vergöttert und erniedrigt,
Ein Bleibendes, ein Zeitlos-Weltentrücktes,
Das sich in luft'gen Blasen, farbig-bunt
Für einen flücht'gen Augenblick gespiegelt.
So haltet Euch an's Bild, nicht an den Spiegel!
Ein ewig And'res ist er, dieser Spiegel,
Ein ewig Anderes im Guten, Bösen.
Die Riesenwelle, die entzückt den Dichter,
Ist morgen ekler Schaum, und aus dem Schlamm
Wächst übermorgen prangend eine Blume!
Die sel'ge Maienstunde, die er singt,
Sie ist nicht diese selbe Maienstunde.
Sie ist der Lenz, die Ewigkeit des Lenzes,
Der Lenz, so wie er *immer* lebt und *nie*!

Das Schrecknis, das er malt, ist überall
Und nirgends — nirgends ganz und nirgends ewig,
So wie es in der finstern Tiefe lauert.
Im Lied des Sängers ist kein Jetzt, kein Hier,
's ist eine Welt, aus tiefstem Geist geboren,
Von Himmels — Höllenlichtern angeregt,
Die spielend fallen auf die ird'schen Dinge."

V.

Bildung und Sprache.

Von

Hauptlehrer Greßler-Barmen.

(Fortsetzung.)

Aber was würden wir Menschen sein ohne Sprache, ohne die Befähigung, das, was wir denken, fühlen und wollen durch Zeichen, Laute, Wörter und Wortverbindungen auch äußerlich, sichtbar oder hörbar zum Ausdruck zu bringen? Zwar wird man mit Recht einwenden, eine solche Frage dürfe, genau genommen, gar nicht einmal gestellt werden. Denn die Beziehung zwischen Geist und Sprache ist bekanntlich eine so innige und gegenseitige, daß wir die eine ohne die andere Seite nicht setzen, erfahrungsmäßig kaum denken können. Wir sind gewöhnt, die Sprache derart als den Gradmesser der Bildung, der Verfassung und Kraft des Geistes zu betrachten, daß das bekannte alte Wort: „Sprich, damit ich dich erkenne", auch heute noch seine volle Bedeutung hat. Die Sprache ist ebenso sehr das Ergebnis wie das Mittel der Geistesbildung. Mit andern Worten: Die Befähigung des korrekten, sachgemäßen Gedankenausdrucks kann nur bei dem Menschen eine genügende und ausreichende sein, der über einen bestimmten Grad geistiger Kraft und über ein bestimmtes Maß nützlicher Kenntnisse verfügt, wie andererseits die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und die damit Hand in Hand gehende geistige Schulung schlechterdings unmöglich ist ohne die gleichzeitige

Voraussetzung eines ausreichenden Maßes von Sprachverständnis und Sprachfertigkeit. Wir brauchen nur einen flüchtigen Blick auf die geistige Entwicklung des einzelnen Menschen zu werfen, und der enge Parallelismus zwischen Geist und Sprache wird uns sofort in die Augen springen. Schon nach den ersten Lebenswochen bemühen sich die Kinder, die wenigen verschwommenen Vorstellungen und Anschauungen, die ihnen von außen zugeflossen sind, mittelst der Sprachorgane auch äußerlich, hörbar zum Ausdruck zu bringen. Zwar will ihnen das anfangs nur sehr unvollkommen gelingen. Aber im Laufe der Zeit und bei steter Übung wissen sich die Kleinen ihrer Umgebung verständlich zu machen, und genau können wir es beobachten, wie mit der Erweiterung und Klärung der Vorstellungswelt und der Steigerung der geistigen Kräfte auch die Vervollkommnung der Sprachorgane, die Entwicklung der Sprachfähigkeit, die Schulung des mündlichen Ausdrucks Hand in Hand geht. Und diese Bildung der Sprache bewegt sich mit der Gesamtentwicklung des Geisteslebens in gleichem Schritte fort, so lange der Mensch bildungsfähig bleibt.

Aus dieser Thatsache werden wir schon an dieser Stelle die unabweisliche Schlußfolgerung zu ziehen haben, daß wir in Unterricht und Erziehung diese beiden Faktoren der Geistesbildung stets in gleicher Weise, in möglichst enger gegenseitiger Beziehung zu berücksichtigen und uns ängstlich davor zu hüten haben, durch die einseitige Betonung des einen vor dem andern beide aus der engen, natürlichen Verbindung herauszureißen und den Erfolg der Geistes- und Sprachbildung damit von vornherein illusorisch zu machen.

Den engen Zusammenhang zwischen Geist und Sprache, zwischen Bildung und Ausdrucksweise werden wir noch klarer erkennen, wenn wir einen Blick auf den Stand und die Entwicklung der heutigen Kultur und der heutigen Sprache werfen.

Die gegenwärtige Zeit überragt durch ihre gesamte Kultur jede voraufgegangene Periode des Völkerlebens. Die Errungenschaften auf fast allen Gebieten der Wissenschaft und der Industrie sind in ihrem Umfange so großartig, in ihrem inneren Gehalte so bedeutungsvoll und glänzend, daß wir staunend in

ihnen die Größe und Tiefe des Menschengeistes nicht genug bewundern können.

In keiner Zeit vor uns haben sich z. B. die Kulturvölker so allgemein mit den Dingen und Erscheinungen der Natur beschäftigt als in der jetzigen. Alles, was nicht gerade stumpfsinnig ist, will die Natur genießen, die Natur kennen lernen, und dem Bedürfnis entsprechen früher ungekannte und ungeahnte Hilfsmittel, vermehrter und verbesserter Unterricht in höheren und niederen Schulen, eine Flut von populären und wissenschaftlichen Schriften, instruktive Modelle und Instrumente, belehrende Sammlungen, zoologische und botanische Gärten u. s. w.

Es giebt aber auch keinen Gegenstand, der auf die Sinne einen so unmittelbaren, so anhaltenden und immer neuen Reiz ausübt, also die Morgenröte geistiger Entwicklung und den Hebel zu mannigfacher Thätigkeit des Denkvermögens ausmacht, zugleich aber auch so wohlthuend auf Körper und Geist einwirkt, als die Anschauung und Betrachtung der Natur; es giebt keine Kenntnis, die mit dem physischen und geistigen Dasein so innig und so vielseitig verschlungen ist, ja, von der Leben und Wohlsein, Freude und Wehe in so hohem Grade abhängt, als die Naturkenntnis; es giebt endlich keine Wissenschaft, die reiner in ihrem Streben, sicherer in ihren Forschungsresultaten und großartiger in wohlthätiger Einwirkung auf das Allgemeine und Ganze des Menschengeschlechts erscheint.

Infolge des ungeahnten Aufschwungs, den die naturwissenschaftlichen Studien und Forschungen in unserm Jahrhundert genommen, hat auch unsere Sprache eine ganz außerordentliche Bereicherung erfahren. Aber weniger noch ist die große Anzahl neuer Begriffe und Ausdrücke von Belang, als vielmehr die Klarheit und Einfachheit, die Folgerichtigkeit und logische Schärfe der sprachlichen Darstellung, die durch das umfassende Studium der Natur und die sprachliche Fixierung und Verarbeitung der Forschungsergebnisse eine so bedeutende Förderung erfahren hat. Der Segen aber, den in dieser Beziehung die Naturwissenschaft in so reichem Maße spendet, ist auch mehr oder weniger allen übrigen Zweigen menschlicher Erkenntnis zu Teil geworden. Die Methode der naturwissenwissenschaftlichen Forschung hat man mit Erfolg auch auf die

meiſten andern Gebiete der Wiſſenſchaft verpflanzt. Überall ſucht man ſich von den Feſſeln überlieferter und unerwieſener Lehrſätze, unfruchtbarer Hypotheſen frei zu machen, und die wiſſenſchaftliche Forſchung bemüht ſich, auf faſt allen Gebieten von der unmittelbaren Erfahrung auszugehen, an das thatſächlich Gegebene anzuknüpfen. Wenn dabei auch manche durch Erziehung und Umgang dem Menſchen ſo liebgewordene Anſchauung hat fallen müſſen, die Wahrheit als ſolche und die Wiſſenſchaft überhaupt hat dabei nur gewinnen können. Mit der Erweiterung und Vertiefung der menſchlichen Erkenntnis, der Klärung der Begriffe und der Steigerung der Geiſteskräfte mußte aber notwendig eine ebenſo umfaſſende Bereicherung und Vervollkommnung der Sprache verknüpft ſein. Wir dürfen daher wohl behaupten, daß mit der zunehmenden Kulturentwicklung auch die Sprache im allgemeinen gleichen Schritts ſich bereichert und verfeinert hat.

Allein man wird einwenden: Wie ſteht es aber mit den Leiſtungen auf dem Gebiete der ſog. klaſſiſchen Litteratur, alſo mit den Schöpfungen des Geiſtes und der Sprache, die wir ſo eigentlich als die Quinteſſenz und den Maßſtab der Kultur im engeren Sinne, ſo recht als den Ausdruck und Abglanz der edelſten Beſtrebungen des Geiſtes und der Sprache unſeres Volkes zu betrachten haben? Iſt da nicht ein offenbarer Rückſchritt gegen früher zu verzeichnen? Sehen wir zu!

In keinem Jahrhundert hat unſere Sprache einen ſo plötzlichen Aufſchwung erfahren als im Reformationszeitalter. In keiner Zeit vorher ſind ſolche Meiſterwerke der volkstümlichen Beredſamkeit und der volkstümlichen Satire geſchaffen, und allein ſchon die Verdeutſchung der Bibel hat für die Entwicklung unſerer Sprache eine ſolche Bedeutung gewonnen, daß wir Luther als den Begründer der neuhochdeutſchen Schriftſprache bezeichnen. Trotzdem wurde gerade damals die lateiniſche Schriftſtellerei wieder eine Macht. Die Humaniſten polemiſierten und diſputierten lateiniſch; ihre Korreſpondenz wurde lateiniſch geführt, ſie dichteten in der fremden Zunge. Terenz feierte in der lateiniſchen Schulkomödie ſeine Auferſtehung, und in den höheren Schulen iſt die lateiniſche Sprache derart zur Herrſchaft gelangt, daß ſie die Mutterſprache gänzlich unterdrückte

und ſie ſogar als Umgangsſprache zu verdrängen ſuchte. Im 17. Jahrhundert wurde das Lateiniſche als Modeſprache wieder verdrängt durch das Franzöſiſche, nicht zum Mindeſten durch die Verſchuldung des Humanismus, der die Deutſchen an die Verachtung der eigenen Sprache gewöhnt hatte. Auch damals wurde die eigene Mutterſprache ſo gering geſchätzt, daß die ſog. gebildete Welt ſich ſchämte, in Wort und Schrift ſich ihrer zu bedienen. Zum Glück aber traten in jener Zeit der Sprachmengerei Männer auf, die ſich die Aufgabe ſtellten, die erniedrigte Magd der Mutterſprache wieder zu Ehren zu bringen und gegen die Fremdherrſchaft in den Kampf zu ziehen. So iſt zuerſt Leibnitz mit klarem Bewußtſein für die Würde und die Ehre der deutſchen Sprache eingetreten. Im Winter 1678—88 hat Thr. Thomaſius an der Univerſität Leipzig die erſte deutſche Vorleſung gehalten und 1688 die erſte litterariſche Zeitſchrift in deutſcher Sprache herausgegeben. Durch Chr. Wolf iſt auch die Sprache der Philoſophie eine deutſche geworden. Grammatik, Litteratur- und Weltgeſchichte folgten nach, ſo daß mit der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts die Wendung vollzogen und die deutſche Sprache auf eigene Füße geſtellt war. Erſt damit war die feſte Grundlage gewonnen für den ungeahnten Aufſchwung, den unſere Sprache zu Ende desſelben Jahrhunderts durch die klaſſiſchen Werke eines Leſſing, Schiller und Goethe nahm und bis Heinr. v. Kleiſt, Grillparzer und Uhland auf ziemlich gleicher Höhe erhalten wurde.

Aber nach der ſog. 2. Blüteperiode unſerer klaſſiſchen Litteratur iſt ein entſchiedener Rückgang eingetreten. Der ſcharf geprägte materialiſtiſche Zug unſerer Zeit und die große Armut an idealer Geſinnung und idealer Lebensauffaſſung; der in faſt allen Schichten der Bevölkerung ſich abſpielende harte Kampf um die Exiſtenz einerſeits und der raffinierteſte Lebensgenuß andererſeits machen es erklärlich, daß für die liebevolle Pflege und Förderung der ſchönen Litteratur nur noch wenig Boden vorhanden iſt. Allerdings wird in den zahlloſen Zeitungen und Zeitſchriften eine ſehr große Maſſe belletriſtiſcher Litteraturerzeugniſſe geboten und eine Menge von Romanen von jung und alt mit Begierde geleſen; aber die klaſſiſchen Werke unſerer großen Meiſter werden in dürftiger Auswahl nur in den

Schulen gelesen, während sie später als ein totes Hausgerät in der reichgeschnitzten Bücherschränken prangen. Wohl werden in den mittleren und größeren Städten Kunsttempel erbaut, deren innere und äußere Ausstattung und Verzierung das Auge jedes Kunstliebenden erfreut; aber wir wissen auch, daß die Theaterdirektoren in sehr vielen Fällen gezwungen sind, bei der Ausübung ihres schweren Berufes weit weniger durch das Kunstinteresse als durch die eklen Geschäftsrücksichten sich leiten zu lassen und bei dem verrohten Geschmack des Publikums, das sich am Abend eben nur „amüsieren" will, in ausgedehntem Maße Rechnung zu tragen.

Wie betrübend diese Erscheinungen an sich auch sein mögen, wir dürfen doch die beiden Thatsachen nicht aus den Augen verlieren:

1) unsere Zeit ist eine Zeit der ernstesten Arbeit auf allen Gebieten der Wissenschaft und des gewerblichen Lebens,

2) trotz der dadurch verursachten materialistischen Zeitströmung fehlt es auch heute nicht an Männern, welche die Fahne der idealen Gesinnung, edlen Strebens und künstlerischen Schaffens hochhalten und bemüht sind, die Keime der idealen Kulturarbeit hinüberzuretten in eine Zeit, wo die Bedingungen fröhlicher Entwickelung in höherem Maße gegeben sind als heute.

Fassen wir die moderne Kultur im Großen und Ganzen und den Stand der heutigen Sprache aber vergleichend in's Auge, so werden wir auch hier den engen Zusammenhang und Parallelismus zwischen Geist und Sprache, zwischen Bildung und Ausdrucksweise, zwischen Kultur und Sprachentwicklung genau erkennen.

Und doch ist es eine Thatsache, die im Ernste wohl kaum angefochten werden wird, daß die sprachliche Bildung des Einzelnen, und zwar auch innerhalb des sog. gebildeten Welt, in manchen Fällen recht viel zu wünschen übrig läßt. Gewöhnlich hilft man sich zur Erklärung dieser befremdlichen Erscheinung mit der billigen Redensart: Das Sprechen ist nicht jedem gegeben, d. h. die Kunst des gewandten, sachgemäßen und logisch richtigen Gedankenausdrucks hat nicht jeder mit auf die Welt gebracht. Nun, eine Kunst wird überhaupt nicht angeboren, sondern nur die geistige Disposition zu derselben, und

ſo iſt an jenem Ausſpruche auch nur das richtig, daß die urſprüngliche geiſtige Veranlagung und Verfaſſung des Menſchen, auf der unter günſtigen Bedingungen und Verhältniſſen ein wirkliches Rednertalent ſich entwickeln kann, nur ſehr ſelten gegeben iſt. Dagegen kann es ſchon auf Grund der bisherigen Darſtellung wohl kaum bezweifelt werden, daß auch bei einer nur mittelmäßigen geiſtigen Beanlagung ſehr wohl die Befähigung eines verhältnismäßig gewandten, ſachlich und logiſch richtigen Gedankenausdrucks erzielt werden kann, wenn in Schule und Leben die Bildung des Geiſtes nur ſtets in enger Beziehung mit derjenigen der Sprache angeſtrebt und vollzogen wird.

(Schluß folgt.)

VI.

Ketzereien über neuſprachlichen Unterricht.

Von

Mathilde Lammers.

Das Franzöſiſche iſt in der höheren deutſchen Mädchenſchule als obligatoriſches Fach zu ſtreichen.

Dieſe letzte und ſchlimmſte Ketzerei wird wohl am wenigſten Zuſtimmung finden und im neunzehnten Jahrhundert ſchwerlich in die That überführt werden. Die Eltern werden ſagen, eine Frau, die nicht Franzöſiſch könne, ſei überhaupt keine gebildete Frau, und ſie ſchickten doch deshalb ihre Töchter in die höhere Mädchenſchule, damit gebildete Frauen aus ihnen würden. Die Lehrer werden ſagen, außerdem ſei als formal bildender Stoff das Franzöſiſche in der höheren Mädchenſchule nicht zu entbehren; es könne durch das Engliſche mit ſeiner formloſen Grammatik keineswegs erſetzt werden. Den conventionellen Grund der Eltern kann ich natürlich nicht widerlegen. Es gibt thatſächlich Tauſende von gebildeten deutſchen Frauen, die in einem langen Leben nach dem Austritt aus der Schule nicht mehr und nicht weniger Proben von ihrer Kenntnis des Franzöſiſchen ablegen, als etwa von ihrer Kenntnis des Italieniſchen oder des Lateiniſchen. Sie vermögen ein gelegentlich vor-

kommendes, allbekanntes Wort aus dieſen Sprachen leidlich auszuſprechen, zu verſtehen, allenfalls richtig anzuwenden. Aber ſie leſen ebenſo wenig franzöſiſche, wie italieniſche oder gar lateiniſche Schriftſteller; ſie könnten ſich über einen beliebigen Gegenſtand, deſſen ſie mächtig ſind, ebenſo wenig in einer franzöſiſchen Rede oder Unterhaltung zuſammenhängend und angemeſſen ausdrücken, wie in einer italieniſchen oder lateiniſchen, und ſie werden dadurch in keiner einzigen ihrer Pflichten behindert. Der einzige Unterſchied iſt, daß ſie Franzöſiſch einmal in der Schule gehabt haben, Latein und Italieniſch nicht. So lange die Geſellſchaft ſich mit dieſem Kennzeichen des „Gehabthabens" begnügt, es aber auch unerbittlich fordert, ſind natürlich die Eltern — welche die Mehrzahl der Geſellſchaft bilden — im Recht, das Franzöſiſche als einen obligatoriſchen Unterrichtsgegenſtand zu fordern.

Auch den Lehrern iſt ſchwer zu antworten, wenn man nicht die Probe machen darf. Daß ich von der formalbildenden Kraft eines richtig betriebenen Sprachunterrichts durchaus überzeugt bin, hat der vorige Abſchnitt (1891, I, S. 88 ff.) wohl dargethan. Es ſteht auch außer Frage, daß die Grammatik, die ja hierbei in erſter Linie beachtet werden muß, im Franzöſiſchen unendlich viel mehr zu ſchaffen macht als im Engliſchen. Man denke nur an die Konjugation! Aber es iſt zu unterſcheiden, ob wir uns als Ziel ſetzen, die Schülerinnen die allen ſprachlichen Veränderungen zu Grunde liegenden Geſetze aus vorgeführten Erſcheinungen finden zu lehren, oder ſie mit jenen Veränderungen ſo vertraut zu machen, daß ſie dieſelben in jedem einzelnen Falle richtig anzuwenden verſtehen. Jenes iſt das eigentlich verſtandbildende Moment; dieſes iſt Sache einer unabläſſigen, unendlichen mühevollen und ermüdenden und im Schulunterricht doch nur ungenügend zu ſchaffenden Übung — mittels deren eine mechaniſche Fertigkeit erreicht werden ſoll. Natürlich iſt es für den deutſchen Schüler eine geringere Verſtandesanſtrengung, einzuſehen, daß das engliſche Adjektiv great in allen Deklinationsverhältniſſen great heißt, als einzuſehen, daß im Franzöſiſchen grand, grande, grands, grandes, grand' ſtehen muß, auch wo im Deutſchen das unveränderte „groß" ſteht. Aber wenn er engliſch ſprechen oder ſchreiben ſoll, ſo

bedarf es ebenſo gut einer immer wiederholten Übung, bis er nicht mehr ſetzt: the greats die Großen, the riches die Reichen, wie es unzähliger Anwendungen und Korrekturen bedarf, bis er ohne weiteres Beſinnen ſetzt: les maisons sont grandes, les arbres sont grands. Natürlich haftet es bei dem deutſchen Schüler ſchneller, daß die Flexionsformen des engliſchen Verbes to see, saw, seen heißen, als daß ſich das franzöſiſche voir in vis, vu verrai umwandelt. Aber ſollte eine erhebliche Schärfung der Geiſtesvermögen damit gewonnen werden, daß wir in unendlichen, Wochen über Wochen verſchlingenden, mündlichen wie ſchriftlichen Übungen die Formen der regelmäßigen und der unregelmäßigen franzöſiſchen Verben einpauken, um dann zu erleben, daß die abgehende Schülerin j'écris für das p. d. von écrire hält u. ſ. w.?

Das Engliſche bietet dafür manche Gelegenheit zu Verſtandesübungen mehr als das Franzöſiſche, eben weil es dem Deutſchen ſoviel näher liegt. Der ſächſiſche Teil ſeines Wortſchatzes und alle ſeine ſächſiſchen Flexionsformen ſind für die Schülerin behaltbarer, als die lateiniſch-franzöſiſchen, aber keineswegs decken die korreſpondierenden Wörter und Formen immer denſelben Umfang der Begriffe und Beziehungen. The father's iſt leichter zu merken als du père; aber für the father's darf keineswegs immer das dem Beziehungswort vorangeſtellte „des Vaters" geſetzt werden, für „des Vaters" durchaus nicht immer the father's. A room iſt nur ſelten „ein Raum", to behold heißt niemals „behalten", never ſoll manchmal mit „nie" oder „nimmer"", dann wieder mit „gar nicht" überſetzt werden. „Freiheit" heißt unter Umſtänden liberty, dann wieder iſt nur freedom gebräuchlich. Das führt auf das Gebiet der Etymologie und Synonymik einerſeits, der Überſetzung andererſeits, wobei Gelegenheit zur Übung des Verſtandes und Scharfſinns die Fülle gegeben iſt. Schließlich dürfte für den Schüler in jedem Unterrichtsfach diejenige formalbildende Kraft liegen, die der Lehrer daraus zu entbinden vermag; auf die Art des Betriebes kommt es mehr an als auf den Stoff.

Im vorigen Abſchnitt iſt erörtert worden, warum es als das eigentliche Ziel des fremdſprachlichen Unterrichts angeſehen werden ſollte, die Schülerinnen leſen zu lehren, mit der Be-

gründung, daß sie in unseren heutigen Verhältnissen diese Fertigkeit nach der Schule fortüben und reichen Gewinn daraus ziehen können Diese Begründung trifft aber für das Französische nicht zu. Thatsächlich ist es mit den allergrößten Schwierigkeiten verknüpft, jungen Mädchen und Frauen passende französische Lektüre zuzuweisen. Versuche in der Richtung werden gemacht, aber es kommt nichts dabei heraus: das Französische bleibt bei den Meisten nach der Schule liegen. Sollten wir da auf den bloßen Ruhm, einmal in der Schule Französisch gehabt zu haben, nicht auch verzichten können? Sollte er nicht thatsächlich mit einer sechsjährigen, die Woche vier bis sechs Schulstunden und mehrere häusliche Arbeitsstunden beanspruchenden Bemühung zu teuer erkauft sein?

Vielleicht ist hier einzuschalten, daß das Publikum der höheren deutschen Mädchenschulen der gebildete Mittelstand ist, vom Handwerker und Unterbeamten bis zu den Berufsständen mit akademischer Bildung hinauf, bis in den niederen Adel hinein. Alles was in den darüber liegenden Schichten der Gesellschaft lebt, braucht vorläufig im späteren Leben das Französische noch; es ist noch immer, wie schon früher erwähnt, ein Stück der Salonbildung, und ist ein Stück der höfischen Bildung. Die Frau von Stande, die in der internationalen Gesellschaft verkehrt, muß französische Bücher lesen, französische Dramen aufführen sehen, sich französisch unterhalten können. Ich bezweifle nur, daß derjenige Procentsatz unserer Schülerinnen, die zu solchen Frauen werden, hoch genug ist, um ihres späteren praktischen Nutzens halber den ganzen Schulunterricht so stark zu belasten, wie wir es mit dem obligaten Studium des Französischen thun. Man richte Kurse ein, die man in freiwillige Teilnahme stellt. Sollten sie, so lange die alten Ansichten und Gewohnheiten die herrschenden sind, anfangs sehr stark besucht werden, so wird die Zeit allmählich schon die nötige Sichtung vornehmen, und es werden zuletzt die Kinder darin zurückbleiben, deren Eltern schon während der Schulzeit den Salon der vornehmen Gesellschaft, oder aber den Lehrberuf und ähnliches als deren Sphäre voraussehen.

Es ist nun nicht schwer zu finden, warum deutsche Frauen des gebildeten Mittelstandes: Hausfrauen, wie solche

die in einem Erwerbsberufe ſtehen, oder gar keinen Beruf haben, ihre in der Schule gewonnene Kenntnis des Franzöſiſchen ſo ſpärlich verwerten. Die franzöſiſche Litteratur, die ihnen beſtändig den Zugang zu dem geiſtigen Leben des Nachbarvolkes vermitteln könnte, iſt nicht ſo beſchaffen, daß für ein deutſches Mädchen, eine deutſche Frau viel geſunder Nahrungsſtoff darin am Wege zu finden wäre. Es würde freilich nicht unmöglich ſein, eine Liſte von mehr durchaus empfehlenswerten, durchaus geſunden und unſchädlichen franzöſiſchen Büchern aufzuſtellen, als durchſchnittlich eine deutſche Frau, die doch nicht fortwährend franzöſiſch lieſt, bewältigen kann. Aber man muß in der Litteratur unſerer Nachbaren ſchon außerordentlich gut bewandert ſein, wenn die Liſte ſo lang werden ſoll, daß ſie zugleich alle möglichen unſchuldigen Geſchmacksrichtungen berückſichtigt. Und es werden in dieſe Liſte in der Regel nicht die Bücher kommen, die in der franzöſiſchen Geſellſchaft den meiſten Ruf oder die größte Verbreitung genießen. Der ſtärkſte Unterſchied, den die franzöſiſche Geſellſchaft zu derjenigen der Völker germaniſcher Race bietet, iſt die Stellung, welche ſie gegenüber dem Verhältnis von Mann und Weib und gegenüber der Wahrheit einnimmt. Ehebruch, wilde Ehe, Verführung giebt es, Gott ſei's geklagt, auch in Deutſchland und in England. Aber man ſieht bei uns dieſe Art der Unſittlichkeit noch nicht wie etwas Selbſtverſtändliches an, wovon man ſo unbefangen ſpricht wie von einer verſtauchten Hand. Es wird auch bei germaniſchen Völkern gelogen. Aber die Lüge wird wiederum nicht als etwas ſo ſittlich geringes angeſehen, daß, wie beiſpielsweiſe in einem an franzöſiſchen Unterrichtsanſtalten eingeführten Lehrbuch der Moral, ein Knabe, welcher lügt, um ſeinem Vater eine unangenehme Empfindung zu erſparen, geradezu als ein leuchtendes Beiſpiel ſittlichen Heldenmutes hingeſtellt wird. Es giebt ferner in Deutſchland und in England viele religiöſe Richtungen; es giebt auch in beiden Ländern eine ſkeptiſche und eine atheiſtiſche Litteratur; aber die deutſchen und engliſchen Bücher, nach welchen Frauen zuerſt zu greifen pflegen, ſind doch nicht vorwiegend entweder vom Geiſte der Skepſis oder in geringerer Zahl von ultramontaner Bigotterie durchtränkt, wie die franzöſiſchen.

Nun muß man festhalten, daß das junge Mädchen mit der Gewohnheit des Lesens beginnen muß, wenn erwartet werden soll, daß die reife Frau damit fortfahre. Was für französische Bücher soll man unseren jungen Mädchen vom sechzehnten bis zum fünfundzwanzigsten Jahre zu lesen geben? Je und dann werden von wohlwollenden oder spekulativen Leuten Listen solcher Bücher bekannt gemacht, mit besonderer Betonung, daß sie völlig harmlos seien, — das sicherste Zeichen dafür, wie die Litteratur überhaupt beschaffen ist. Man steckt des Nachts mitten auf der Straße eine Laterne nur auf, wenn die Fahrbahn aufgerissen ist: auf sicherer Bahn ist keine besondere Laterne nötig. In der französischen Gesellschaft giebt es keine jungen Mädchen, sondern nur Frauen; die französische Litteratur wird unter der Annahme erzeugt, daß ihr Publikum Männer und Frauen bilden, die das menschliche Leben mit all seinen Klippen, Untiefen und Sümpfen kennen. Der Engländer, der Deutsche, der einigermaßen sittlichen Ernst hat, will nicht nur seine junge Tochter vor der Kenntnis der Krebsschäden unserer Gesellschaft thunlichst bewahren; er meint überhaupt, daß ihre genaue Betrachtung dem überlassen bleiben soll, der den Beruf in sich fühlt, zu ihrer Heilung beizutragen. Auch Dickens hat gar manchen Schaden des englischen Volkslebens aufgedeckt, eben um zur Heilung beizutragen; aber es wird kein Kind und kein junger Mensch durch ihn irregeführt werden; er schreibt für die Familie und das Volk, die meisten französischen Romandichter schreiben für die Mitglieder einer sittlich verderbten Gesellschaft.

Ich will, auf die Gefahr hin, des Chauvinismus bezichtigt zu werden, den Ausspruch wagen: Das geistige Leben des heutigen französischen Volkes ist nicht so beschaffen, daß eine Einführung in dasselbe durch den Mädchenschul-Unterricht für einen notwendigen Bestandteil der weiblichen Bildung in Deutschland müßte angesehen werden. Gewiß hat das französische Volk einen sehr erheblichen Anteil an der geistigen Entwickelung der Menschheit und an der Welt-Litteratur, und es ist nicht überflüssig, unsere Mädchen darauf hinzuweisen. Aber sie erfahren dasselbe mit noch mehr Recht und Nachdruck von Griechen und Römern, ohne daß man es für gefügt hielte,

ſie Griechiſch und Latein zu lehren. Wenn ich für meine Perſon die drei Bücher der geſamten Litteratur nennen ſollte, die mir die wertvollſten ſind, ſo würden vielleicht Pascals Penſées darunter ſein. Aber zur Welt-Litteratur gehört wie dieſe Werkſtücke eines nicht begonnenen Baues auch die Ilias und die Odyſſee, die Göttliche Komödie und die Nachfolge Chriſti, der Don Quixote und die Edda, und doch beruhigen wir uns mit Recht dabei, daß die in der allgemeinen Schule gebildete deutſche Frau dieſe Werke nur in Überſetzungen genießen, nicht in der Urſprache leſen kann.

Dagegen iſt keine Frage, daß die engliſche Litteratur der Gegenwart wie der Vergangenheit eine unerſchöpfliche Fülle geſunden geiſtigen Nahrungsſtoffes auch für das weibliche Geſchlecht bietet: für das heranwachſende Mädchen ſo gut wie für die reife Frau und die Greiſin. Und ebenſo lohnt es ſich der Mühe, mit dem Geiſtesleben der Engländer in Beziehung zu treten. Sie ſind uns verwandt, ſo daß wir ſie zu verſtehen vermögen, und doch auch fremd genug, damit wir viel von ihnen lernen können. Sie ſind, was wir geworden ſein würden, wenn wir uns unter gleich günſtigen phyſiſchen und geographiſchen Bedingungen hätten entwickeln können. Eine ihrer bedeutendſten nationalen Schwächen: die Unfähigkeit ſich in Fremdes hineinzudenken, Fremdes unbefangen und gerecht zu beurteilen, hat ſie bei uns als Nation unbeliebt gemacht, und gerade in neueſter Zeit iſt die gegenſeitige Geſinnung zwiſchen uns und ihnen nicht eben wohlwollend zu nennen. Aber da wir immer ſtolz darauf geweſen ſind, auch fremder Art gerecht zu werden — manchmal auf Koſten unſerer Gerechtigkeit gegen die eigene — ſo kann uns das ja nicht abhalten, freudig anzuerkennen, was ſie an ſozialen Fortſchritten vor uns voraus haben und insbeſondere in der Sphäre der Frauen: im Familienleben, in der Geſundheitspflege, in Werken der Menſchenliebe von ihnen zu lernen. Ihre belletriſtiſche Litteratur ſteht faſt uneingeſchränkt der gebildeten Familie offen; man braucht ihre Werke nicht erſt „zum Gebrauch der Knaben“ auszuſondern oder zu beſchneiden.

Man lehre alſo alle Schülerinnen der höheren Mädchenſchule, ſoweit man nicht Grund hat, ſie überhaupt vom Sprach-

unterricht auszuschließen, englisch lesen, in dem Sinne, wie es im vorigen Abschnitt beschrieben worden ist. Dazu werden schwerlich sechs Jahre mit sechs bis acht Stunden wöchentlicher Arbeit nötig sein. Die so ersparte Zeit wäre gut angewandt, wenn man sie in verschiedener Weise der körperlichen Ausbildung der Mädchen dienstbar machte: durch Turnen, Schwimmen, Baden, Rudern, Schlittschuhlaufen, Spazierengehen, kleine häusliche Beschäftigungen. Daneben richte man für dieselbe Weise des Betriebes wie im Englischen Kurse zu freiwilliger Teilnahme fürs Französische, ja möglicherweise auch für die übrigen Kultursprachen ein. Denn wenn Frankreich nicht ganz besondere Anstrengungen macht, sich aus seinem jetzigen politischen und sozialen Zustand zu erheben, wenn es etwa gar noch einmal durch einen großen Krieg niedergeworfen werden sollte, so ist nicht abzusehen, warum wir ihm ferner vor allen übrigen europäischen Kulturvölkern, vor Italienern, Schweden, Holländern, Russen, Spaniern den Vorrang einräumen sollten, einzig und allein seine Sprache und Litteratur als einen zu erstrebenden Bestandteil der modernen Frauenbildung anzusehen.

VII.

Totenschau des Jahres 1890.

(Schluß).

Am 3. August starb Gottfried Zeglin, Vorsteher der Königl. Präparandenanstalt zu Schmiedeberg in Schlesien, im Alter von 53 Jahren. Die Pädagogik verdankt dem Verstorbenen manches gute Werk, z. B. „Fortbildung des Lehrers im Amte“ „Hilfsbuch für den litterarischen Religionsunterricht in Präparandenanstalten.“ Im Verein mit dem Regierungs- und Schulrat Sperber gab er eine Neubearbeitung des Wackernagel'schen Lesebuches heraus. Schmiedeberg verlor in ihm einen eifrigen Förderer der Gesangeskunst.

Am 4. September schied der bayerische Kultusminister Dr. Freiherr von Lutz aus dem Lebeu. Über zwei Jahrzehnte

hat er, oft unter den schwierigsten Verhältnissen, diesen hohen Posten innegehabt, und das Volksschulwesen Bayerns verdankt ihm manche kräftige Förderung, z. B. die Anstellung von Kreisschulinspektoren aus dem Lehrerstande, die Einrichtung von Simultanschulen, die erfreuliche Entwicklung des Turnwesens, die Aufbesserung der materiellen Lage der Lehrer, Lehrerwitwen und Lehrerwaisen u. a. Obwohl er in den letzten Jahren, durch die unaufhörlichen, hartnäckigen Kämpfe der Ultramontanen gedrängt, in eine Rückwärtsbewegung einlenkte, werden doch Bayerns Lehrer stets des Guten eingedenk bleiben, was sie ihrem Minister Lutz verdanken. Er war der Sohn eines Landlehrers in Franken. Durch eigene Kraft hat er sich zu der hohen Stellung emporgearbeitet.

In Berlin verschied am 27. Oktober der Stadtschulinspektor Dr. Ludwig Berthold, ein milder und wohlwollender Vorgesetzter seiner Lehrer.

Am 4. November wurde in Dresden der Schuldirektor G. W. Kolbe beerdigt. Zwölf Jahre lang war er Vorsitzender des Allg. Sächsischen Lehrervereins. In Dankbarkeit gedenken Sachsens Lehrer ihrem verdienstvollen Führer.

Auch der hessische Landeslehrerverein verlor am 6. Nov. in dem Lehrer S. Heiß in Wendelsheim ein thätiges Vorstandsmitgied. Zugleich war Heiß Mitglied des Centralvorstandes des deutschen Lehrervereins und als solches in weiteren Kreisen bekannt.

Zu Königsberg starb nach kurzem Krankenlager der Seminardirektor Sadèe. Er war am 1. Juni 1852 in Stettin geboren, war zuerst Lehrer am Luisenstädtischen Realgymnasium in Berlin, 1884 trat er in den Seminardienst über, wirkte als erster Lehrer am Königl. Seminar für Stadtschulen in Berlin und wurde 1888 als Direktor nach Königsberg berufen.

Am 19. Nov. verschied in Leipzig der Buchhändler Ernst Wunderlich. Der Verstorbene wurde 1845 in Gernsdorf bei Pirna geboren. Er wirkte zuerst als Lehrer in Dresden, erregte durch eine Preisschrift über die Reform der Seminare Aufsehen, infolgedessen er zum Leiter der „Freien deutschen Schulzeitung" berufen wurde (1871—1878). Mannhaft trat er in diesem Blatte für die Interessen des Lehrerstandes

und eifrig für Verbreitung freisinniger Anschauungen über Erziehung und Schule ein. Mit wenig Glück verfolgte er später die buchhändlerische Laufbahn. Seit einigen Jahren gab er die pädagogische Wochenschrift „Deutsche Schulpraxis" heraus.

Der „Allgemeine Lehrerverein für den Regierungsbezirk Wiesbaden" verlor am 21. Nov. seinen Vorsitzenden und Mitbegründer, den Lehrer Dönges in Dillenburg. In ihm schied ein wackerer Kämpfer für Schule und Lehrer. Viele Jahre hindurch war er Vorstandsmitglied des Landesvereins preußischer Volksschullehrer und des deutschen Lehrervereins. Schriftstellerisch war Dönges thätig als Redakteur des Nassauischen Landeskalenders und als Herausgeber von Rechenbüchern.

In Breslau starb am 20. November der Kreisschulinspektor a. D. Battig. Er war geboren 1819 in Gr.-Glogau, besuchte 1837—1840 das Seminar zu Breslau und arbeitete sich bis zur angesehenen Stellung eines Kreisschulinspektors hinauf.

In dem Lehrer Hermann Jahns in Berlin verlor der geschäftsführende Ausschuß des deutschen Lehrervereins am 15. Dez. ein thätiges Mitglied.

In Leiza verschied am 27. August im 81. Lebensjahre der Prior Cajetan Posselt, ein deutscher Priester, ein treuer Anhänger des deutschen Volkes, ein human und edel denkendes Mitglied des Klerus, der seine deutsche Gesinnung einst dadurch bewies, daß er (im Jahre 1884), trotz eines heftigen Gichtleidens, sich nicht scheute, bei schlechtem, kaltem Wetter von Leiza nach Wien zu kommen, um, gelegentlich der Debatte im österreichischen Reichsrate über die deutsche Staatssprache, als Abgeordneter seine Stimme für die Anträge seiner Partei in die Wagschale zu werfen. Er war 1834 Katechet in Tours und von 1850—1882 Direktor des Gymnasiums in Leiza. Posselt war ein ehrlicher Freund des Volksschulgesetzes, bekannt als Gegner der Lichtensteinischen Anträge. Die Deutschen Österreichs werden diesem edlen Priester ein ehrenvolles Andenken bewahren.

VIII.

Die Schulkonferenz in Berlin und „die nationale“ Schule.

Ein alter und wahrer Satz sagt, daß wir für das Leben und nicht für die Schule lernen; daraus folgt mit Notwendigkeit, daß die Schule sich den veränderten Lebens- und Kulturverhältnissen anpassen muß, wenn sie anders ihren Zweck erfüllen soll, und das eine Schuleinrichtung, sei sie auch zu einer gegebenen Zeit die denkbar beste, doch im Laufe der Zeit veralten muß.

In dem letzten Jahrzehnt hat sich immer mehr die Überzeugung Bahn gebrochen, daß unsere höheren Schulen nicht mehr den Anforderungen der Neuzeit entsprechen, und daß gründliche Reformen notthun. Soweit auch die Ansichten über das, was zur Heilung unseres höheren Schulwesens geschehen könne, auseinandergingen, in einem Punkte stimmten sie alle überein: sie erwarteten Hülfe von einem kräftigen Vorgehen der Staatsgewalt. (Dr. Cauer).

Eine Schulreform ist nur möglich, wenn auf diesem Gebiete ein genialer Staatsmann, der mit großem, durchdringendem Blicke alle äußeren und inneren Bedürfnisse erfaßt und mit entschlossener Initiative in das ganze verwirrende Getriebe eingreift, um es in Bahnen zu lenken, die er mit vorausblickendem Geiste als die notwendigen erkannt hat.

Darum schlugen alle deutschen Herzen laut vor Freude, als man die Kunde vernahm, daß unser thatkräftiger Kaiser selbst, den Puls der Zeit fühlend, es verstand, mit klarem Blick in die kommende Zeit zu sehen, die Schulreform ins Leben zu rufen, mit fester und sachkundiger Hand diejenigen Mittel zu ergreifen, welche ihn an die Spitze der kommenden Bewegung stellten, ihn selbst zum Reformator und Führer derselben machte.

Mit gespanntester Teilnahme und erwartungsvoller Freude schauten Staatsmänner, Lehrer und Eltern auf das Arbeiten und Schaffen der Männer in der Schulkonferenz in Berlin, die sich mit der durchgreifenden Reform unseres höheren Schulwesens beschäftigten. Bewährte Fachmänner wie hochgebildete

Laien der verſchiedenartigſten Geiſtesrichtung, Anhänger der humaniſtiſchen wie der realiſtiſchen Bildung, Mitglieder der Univerſitätskörper und Akademien, Schulmänner aller Kategorien, namentlich auch Verfechter der Einheitsſchule, Beamte der Reichs- oder Staatsbehörden und endlich auch ſpezielle Vertrauensperſonen Seiner Majeſtät waren in dieſer Konferenz vertreten.[1]

Schon heute kann man das eine behaupten, — die gefaßten Beſchlüſſe haben dem Rufe nach Reform der Schule, dem Wirrwar dieſes Kampfes bereits die Schärfe und die Bitterkeit genommen.

Abgeſchloſſen iſt ja dieſe Frage noch nicht,[2] allein die Ruhe, die Sachlichkeit und Urbanität der Verhandlungen iſt doch gewiß für jeden Schulfreund nach dem unerquicklichen Lärm beſonders des letzten Sommers eine wohlthuende Überraſchung geweſen. Und der verſöhnende Abſchluß, welcher in dem Danke des Kaiſers auch an diejenigen, die den fundamentalen Beſchlüſſen der Kommiſſion entgegen geweſen ſind, einen ſchönen Ausdruck gefunden hat, wird ſicherlich auch für die weitere Behandlung dieſer wichtigen Angelegenheit von großem Vorteil ſein.

„Wenn ich ſchon beim Zuſammentritt der Konferenz keinen Augenblick im Zweifel war über ihren Verlauf und über ihren Erfolg, ſo ſpreche ich doch heute am Ende Ihres Wirkens Ihnen Meine vollſte Zufriedenheit und meine vollſte Anerkennung aus dafür, daß Sie in redlichem Arbeiten und in offenem Meinungs- und Gedanken-

[1] Von den Vertretern der Realgymnaſien wurde die Klage laut, daß ihre Partei in der Vertretung nicht gleichmäßig berückſichtigte ſei: „Zwar waren einzelne Vertreter ganz extremer Richtungen herangezogen. Aber diejenige Gruppe, welche das Verdienſt hatte, die ganze Frage in Fluß gebracht zu haben, die ſtarke und zahlreiche Partei des Realſchulmänner-Vereins blieb nahezu völlig ausgeſchloſſen, während anderſeits als Vertreter des Gymnaſiums nur ſolche ausgewählt waren, von denen jeder wußte, daß ſie an den äußeren Privilegien dieſer Schulart entſchloſſen feſthielten.“ (Dr. Paul Cauer).

[2] Bereits leſen wir in den Preußiſchen Jahrbüchern 1891. Seite 98: „und damit (durch die Beſchlüſſe) die Agitation für Schulreform und gegen das Gymnaſial-Monopol in Permanenz erklärt.“

austauſch dahin gekommen ſind, wohin ich Ihnen den Weg gezeigt habe, und daß Sie ſich das zu eigen gemacht und die Gedanken verfolgt haben, die Ich Ihnen angedeutet habe, ſei es mir nun geſtattet, ehe wir ſchließen, noch ein paar Punkte zu berühren, die für Sie von Intereſſe ſein könnten.

Wie Ich höre, iſt es Ihnen damals bei der Eröffnung aufgefallen, daß Meinerſeits die Religion nicht erwähnt worden iſt. Meine Herren! Ich war der Anſicht, daß Meine Ideen und Gedanken über Religion, d. h. über das Verhältnis eines jeden Menſchen zu Gott, welche ſie ſind, und wie hoch und heilig ſie Mir ſind, ſo ſonnenklar vor Aller Blicken darliegen, daß jedermann im Volke ſie kannte. Ich werde ſelbſtverſtändlich als preußiſcher König, wie als summus episcopus Meiner Kirche es Meine heiligſte Pflicht ſein laſſen, dafür zu ſorgen, daß das religiöſe Gefühl und der Funke chriſtlichen Geiſtes in der Schule gepflegt und gemehrt werde. Möge die Schule die Kirche achten und ehren, und möge die Kirche ihrerſeits der Schule beiſtehen und ihr bei ihren Aufgaben weiter wirken helfen; dann werden wir zuſammen im ſtande ſein, die Jugend zu den Anforderungen unſeres modernen Staatslebens heranzubilden. Ich denke hiermit dieſen Punkt vollkommen erledigt zu haben.

Ich kann zu Allem, was Sie beſchloſſen haben, Meine volle Beiſtimmung ausſprechen. Ich möchte nur eins bemerken. Etwas, was noch nicht ganz klar iſt, das iſt die Frage der Reifeprüfung, und ich erwarte ſpäterhin noch eine Äußerung über die Anſichten und Vorſchläge des Herrn Miniſters.

Meine Herren! Wir befinden uns in einem Zeitpunkt des Durchgangs und Vorwärtsſchreitens in ein neues Jahrhundert, und es iſt von jeher das Vorrecht Meines Hauſes geweſen, Ich meine, von jeher haben meine Vorfahren bewieſen, daß ſie, den Puls der Zeit fühlend,

vorauserſpähten, was da kommen würde. Dann ſind ſie an der Spitze der Bewegung geblieben, die ſie zu leiten und zu neuen Zielen zu führen entſchloſſen waren. Ich glaube erkannt zu haben, wohin der neue Geiſt, und wohin das zu Ende gehende Jahrhundert zielen, und Ich bin entſchloſſen, wie Ich es bei dem Anfaſſen der ſozialen Reformen geweſen bin, ſo auch hier in Bezug auf die Heranbildung unſeres jungen Geſchlechtes die neuen Bahnen zu beſchreiten, die wir unbedingt beſchreiten müſſen; denn thäten wir es nicht, ſo würden wir in zwanzig Jahren dazu gezwungen werden. Deshalb wird es Ihnen allen ein beſonderes Gefühl der Genugthuung und ein Gefühl der Freude ſein, daß Sie diejenigen geweſen ſind, die aufgeſucht waren, die erſten grundlegenden Prinzipien zu unſeren neuen Bahnen feſtzuſtellen, mit Mir zu arbeiten und mit Mir die neuen Wege zu erſchließen, die wir unſere Jugend dereinſt führen wollen, und Ich bin feſt überzeugt, daß der Segen und die Segenwünſche von Tauſenden von Müttern auf das Haupt jedes einzelnen von Ihnen, die hier geſeſſen haben, herabgerufen werden. Ich nehme davon Keinen aus, weder diejenigen, die für Meine Gedanken gearbeitet haben, noch auch die, welche mit ſchwerem Ringen und unter Aufgabe deſſen, was ſie bisher zu verfolgen berechtigt ſich glaubten, Opfer gebracht haben — allen dieſen danke Ich. Mögen die Opfer, die Sie bringen, Ihnen ſpäterhin das Gefühl geben, daß auch Sie bei der Arbeit Weſentliches mitgeleiſtet haben.

Meine Herren! Ich möchte, obwohl Ich ſonſt nicht gern ableſe, Ihnen doch einen Artikel mitteilen, den ich für ſo bemerkenswert, für ſo ſchön geſchrieben halte, der ſo in jeder Weiſe das wiedergiebt, was Meine Gedanken waren, als Ich zu Ihnen vor ungefähr vierzehn Tagen ſprach, daß ich die Hauptſätze, die hier drin verzeichnet ſind, Ihnen vorleſen möchte. Er entſtammt dem „Hannoverſchen Courier“ vom 14. dieſes Monats. Unter der Überſchrift „Mißverſtändniſſe“ findet ſich dort folgende Reihe von Sätzen:

Wem der gewaltige Gegenſatz zwiſchen Einſt und Jetzt voll zum Bewußtſein kommt, der wird zugleich von der Überzeugung durchdrungen, daß das neue Staatsweſen wert iſt, erhalten zu werden, und daß es eine der ganzen Kraft des Mannes würdige Aufgabe iſt, an der Erhaltung und ruhigen Weiterentwickelung dieſes Staatsweſens mitzuarbeiten. Daß dem Lehrer in der Darſtellung jener Verhältniſſe einer unerfreulichen Vergangenheit die größte Freiheit verſtattet werden muß, iſt ſelbſtverſtändlich; ebenſo ſelbſtverſtändlich aber iſt es, daß nur derjenige zum Lehrer unſerer Jugend berufen iſt, der treu und aus voller Überzeugung auf dem Boden der Monarchie und der Verfaſſung ſteht. Ein Anhänger radikaler Utopien iſt als Lehrer der Jugend ebenſowenig zu brauchen, wie in den Geſchäftsſtuben der Staatsverwaltung. Der Lehrer iſt nach ſeinem Rechte und nach ſeinen Pflichten in erſter Linie Beamter des Staates, und zwar des beſtehenden Staates. In einer lebhaften Bethätigung dieſer ſeiner Stellung und ſeiner Aufgabe würde der Lehrer zum großen Teil wenigſtens auch ſchon das geleiſtet haben, was von ihm verlangt wird, um die Jugend tüchtig zu machen zum Widerſtand gegen alle umſtürzleriſchen Beſtrebungen. Was weiter dazu gehört, eine rege Pflege der Charakterbildung, des ſelbſtſtändigen Denkens und Urteilens, ſoll heute unerörtert bleiben, ebenſo, in wie weit unſere Lehrerſchaft der hier ſkizzierten Aufgabe ſchon jetzt nachkommt. Davon ein andermal. Aber daran kann doch im Ernſt niemand denken, daß die Lehren der Sozialdemokratie in der Schule im einzelnen erörtert und etwa durch autoritäre Äußerungen oder in freier Diskuſſion widerlegt werden ſollen. Wer zu einem klaren Verſtändnis von dem Weſen des Staats, von dem Werden und den Fortſchritten unſeres Staats durchdrungen iſt, der wird imſtande ſein, das Ungereimte, das Verwerfliche und Gefährliche der ſozialdemokratiſchen Theorie und Praxis zu durchſchauen, der wird es als ſeine Pflicht erkennen, mannhaft ſeinen

Platz in den Reihen derer zu behaupten, welche unseren Staat gegen feindliche Angriffe, wie von außen, so im innern, zu verteidigen. Der Staasverwaltung höchste Aufgabe bleibt es, durch verständnisvolles Entgegenkommen auf dem Gebiet der öffentlichen Wohlfahrt und Freiheit sich die Sympathieen aller gemäßigten und einsichtsvollen Elemente dauernd zu erhalten.

Ein anderer Klageruf, dem ebenfalls mißverständliche Auffassungen zu Grunde liegen, geht dahin, daß unserer gesamten klassischen Bildung die Vernichtung drohe. Wir meinen, es sind nicht echte Freunde jener Bildung, welche diese Befürchtung laut werden lassen; zum mindesten kann ihnen der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie von dem, was unter „klassischer Bildung" zu verstehen ist, nur einen recht oberflächlichen Begriff haben.

Meine Herren! Der Mann, der das geschrieben, hat mich verstanden, und ich bin ihm dankbar, daß er in weiteren Kreisen des Volks diese Ansicht zu verbreiten gesucht hat.

Lassen Sie Mich noch ein Wort sprechen von unseren militärischen Bildungsanstalten, den Kadettenhäusern. Sie sind hier angeführt worden, um auf sie zu exemplifizieren, und es sind Wünsche laut geworden, ihre Einrichtungen anderen höheren Schulen zu übertragen. Meine Herren! Das Kadetten-Corps ist etwas ganz eigenartiges, es hat einen besonderen Zweck, es existirt für sich, steht direkt unter Mir und es berührt uns hier gar nicht.

Wenn Ich kurz resümiere, so möchte ich noch, bevor Ich schließe, auf einen anderen Grundsatz Meines Hauses eingehen, der heute von einem hervorragenden Mitgliede zitiert ist: Suum cuique, das heißt: Jedem das Seine, und nicht: Allen dasselbe. Und das verfolgen wir auch gerade hier in dieser Versammlung und mit dem, was Sie heute beschlossen haben. Bisher hat der Weg, wenn Ich so sagen soll, von den Termopylen über Cannä nach Roßbach und Vionville geführt; Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Roßbach zurück nach Mantinea und nach den Termopylen. Ich

glaube, das ist der richtige Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandeln.

Und nun, Meine Herren, Meinen herzlichste Dank und Meine vollste Anerkennung für alles, was Sie bisher gethan haben."

Wer mit offenen Augen und ohne Vorurteil das Arbeiten und Schaffen in der Konferenz verfolgt hat, kann sich der Überzeugung nicht verschließen, daß alle Mitglieder den Grundsatz aufgegeben haben: Unser höheres deutsches Schulwesen ist das eigenartige geschichtliche Produkt unserer nationalen Kulturentwickelung und darf daher keiner Veränderung unterworfen werden.[1]

Die ganze Kulturbewegung des letzten Jahrhunderts kann man als die allmähliche Loslösung einer selbstständigen Kultur von der antiken bezeichnen; — soll die Schule ihre Bestimmung nicht gänzlich verfehlen, so wird sie nicht umhin können, dieser Bewegung zu folgen. Nicht dadurch wird das Interesse der Schule gewahrt, daß man sich dieser naturnotwendigen Entwickelung derselben entgegenstemmt, — ein solches Verfahren hat immer noch schließlich zu einem plötzlichen Umsturz geführt, — sondern dadurch, daß man versucht, die Schule und zwar nicht nur die höhere Schule, sondern auch die Volksschule in beständige Wechselwirkung zu bringen mit den veränderten Kulturverhältnissen und den jeweiligen Anforderungen des allgemeinen praktischen Lebens.

Jeder Mensch ist in hohem Grade das Kind seiner Umgebung. Seine Entwickelung wird, so original sie in ihrem eigentlichen Kerne sein mag, wesentlich durch die Summe psychischer Erregungen bestimmt werden, denen er im täglichen Verlauf seines Lebens ausgesetzt ist.

Es kann nun einmal kein Mensch innerhalb der Kulturwelt aufwachsen, „ohne unmerklich, aber um desto sicherer dem Einflusse anheim zu fallen, den die in seiner Umgebung fortwährend wirksame Summe von äußeren Einrichtungen, Lebens-

[1] Sehr treffend sagt Dr. Lorson: Unser deutsches Schulwesen läßt wohl Verbesserungen im Einzelnen zu, aber keine grundstürzenden Änderungen in den Prinzipien."

gewohnheiten, Anſchauungen, Vorſtellungen Kenntniſſen und Beſtrebungen auf ihn naturgemäß ausübt. Sein ganzes Geiſtesleben, ſeine Bedürfniſſe, ſeine Wünſche, ſein Thätigkeitstrieb müſſen davon notwendig eine gewiſſe Richtung erhalten, die eben die Gemeinſamkeit des Lebens ſchafft, durch welche die Erhaltung und Weiterbildung der Kultur bedingt wird."[1] Die Schule hat nun die Aufgabe die Zöglige zu befähigen, zu erziehen zur Befähigung an der Kulturarbeit in Gemeinſamkeit mit den Mitlebenden und unter bewußter Anknüpfung an die Vergangenheit in treuer Arbeit teilnehmen zu können. Die Schule muß mehr als bisher in den Schülern das Bewußtſein der Gemeinſamkeit mit den Zeit- und Stammgenoſſen, des Zuſammenhanges mit der Vergangenheit in den Herzen der Schüler wecken und pflegen: „Eine der ſchwächſten Seiten", ſagt Fürſt Bismarck, „in unſern öffentlichen Zuſtänden liegt darin, daß die Maſſe unſeres Volkes ſo ganz und gar das Bewußtſein des Zuſammenhangs unſerer politiſchen Gegenwart mit unſerer politiſchen Vergangenheit verloren hat. Ich wünſche dringend, daß unſer Volk wieder mit hiſtoriſchem Sinne erfüllt werde."

Die Gegenwart ſteht auf den Schultern der Vergangenheit und kann erſt durch ſie erkannt und gewürdigt werden. „Das Wiſſen der Vergangenheit hat nur inſofern Wert, als es den, der es beſitzt, zur Wirkſamkeit in der Gegenwart aufſtachelt und belebt."

Deutſche Geſchichte, deutſche Sitte, deutſches Weſen, deutſche Sprachen und Litteratur müſſen endlich in den Vordergrund des Unterrichts treten.[2] Der Jüngling ſoll die Kultur ſeines Volkes möglichſt voll und lückenlos in ſich aufnehmen. Die antike Welt kommt für den Unterricht nur vom hiſtoriſchen Geſichtspunkte aus in Betracht.

Nur in dieſem Sinne deuten wir die Worte unſeres Kaiſers: „Bisher hat der Weg, wenn ich ſo ſagen ſoll, von den Thermopylen über Cannä nach Roßbach und Vionville geführt; ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über

---

[1] F. Pickler.

[2] Dies forderte ſchon 1847 Dieſterweg.

Leuthen und Roßbach zurück nach Cannä und nach den Termopylen. Ich glaube das ist der richtige Weg."

Die Schule, sowohl die höheren als die niederen Schulen haben mehr denn je zuvor, heute die Aufgabe „national zu erziehen." „Von uns, von unserer Einigkeit, von unserer Vaterlandsliebe hängt es ab, dem gesamten Deutschland die Bürgschaft einer Zukunft zu sichern, in welcher es frei von Gefahr, nie wieder in Zerrissenheit zu verfallen, nach eigener Selbstbestimmung seine verfassungsmäßige Entwickelung und seine Wohlfahrt pflegen und in dem Rate der Völker seinen friedliebenden Beruf zu erfüllen vermag" (Kaiser Wilhelm I.)

Die Schule muß es daher als ihre heiligste Pflicht ansehen, den deutschen Reichsgedanken, das deutsche Nationalbewußtsein in den Herzen der Jugend festzupflanzen und zu begründen.

Das ist keine deutsche Schule, die ihre Zöglinge mit großen Männern aus längst untergegangenen Völkern bekannt macht und von den Heldengestalten des eigenen engeren und weiteren Vaterlandes, von den Zierden der eigenen Nation nur kärgliche Belehrungen und diese gleichsam im Eilzuge an den Augen der Kinder vorüberfliegen läßt. Nein, jeder deutsche Lehrer soll es als ein teures Vermächtnis unseres Kaisers ansehen; — in dem Geschichtsunterrichte diejenigen Partien mit rechter Sorgfalt und tieferem Eingehen behandeln, welche die geschichtliche Entwickelung des deutschen Reiches zeigen und dadurch das Verständnis für das Kaiserreich in seiner jetzigen Gestalt vorbereiten. Es muß der deutschen Jugend zum vollen Verständnis gebracht werden, — sie muß von dem lebendigen Bewußtsein und der Überzeugung erfüllt werden, daß es eine der ganzen Kraft des Menschen würdige Aufgabe ist, an der Erhaltung und ruhigen Weiterentwickelung dieses Staatswesens mitzuarbeiten. Soll das Wort des Fürsten Bismarck wahr werden: „Lassen Sie aber die jetzige Jugend alt werden, dann sollen Sie einmal sehen, wie Deutschland vorwärts kommen wird", — so müssen wir deutschen Lehrer die Worte unseres Kaisers in unsern Schulen zur That werden lassen: „Das Reich ist geeint, wir haben, was wir erreichen wollten und dabei ist die Sache stehen geblieben. Jetzt muß die Schule auf, von der

neugewonnenen Basis ausgehend, die Jugend anfeuern und ihr klar machen, daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten zu werden."

Ein Fortschritt in der Entwickelung der Kultur verlangt gebieterisch auch eine Entwickelung des Schulwesens. Der gewaltige Aufschwung der Naturwissenschaften, der Technik, der Industrie stellen unserm Leben eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung unser heutiges Schulwesen nicht herbeiführen kann.

„Gleichwohl hält die Schule mit Zähigkeit daran fest, die Grundlage ihres Unterrichts in Fächern zu suchen, denen jetzt nur noch der Wert einer Seite, einer immerhin sehr wichtigen Seite, aber doch nur einer Seite der höheren Bildung zugesprochen werden kann. Das zähe Festhalten an der ausschließlich sprachlichen Bildung, die starke Betonung und Bevorzugung des grammatischen Elements im sprachlichen Unterricht von den Männern der Schulleitung ließ es fast in allen Kulturstaaten zu der prüfenden Reform im Schulunterrichte nicht kommen.

In Frankreich hat sich kürzlich ein Verein für Schulreform gebildet, die „Association nationale pour l'enseignement secondaire", welcher fast genau dieselben Ziele verfolgt, wie der „Verein für Schulreform" in Deutschland. Der Aufruf zur Gründung betont zunächst, daß auch die einsichtigsten Körperschaften selten geneigt sind, aus eigenem Antriebe sich neuen Bedürfnissen anzupassen, daß sie sich zu durchgreifenden Reformen gewöhnlich nur dann verstehen, wenn sie einen kräftigen Anstoß von außen erhalten. Der Verein will daher sich bestreben durch Einwirkung auf die Öffentlichkeit eine nationale Bewegung hervorzurufen, welche stark genug ist, alle Hindernisse aus dem Wege zu räumen und über den Schlendrian zu triumphieren.

Nachdem der Aufruf sich sodann gegen das Vorwiegen des altsprachlichen Unterrichts gewendet hat, fährt er fort: „Allen diejenigen Studien aufzuzwingen, von welchen nur Wenige Nutzen haben, heißt das geistige Kapital des Landes vergeudeu, heißt die französische Jugend von der gewerblichen Thätigkeit, auf welcher allein die materielle Wohlfahrt der Nation beruht, ablenken und sie in viel zu großer Anzahl auf die öffentlichen Ämter und auf einige stets überfüllte Berufe hinweisen; es heißt endlich, die Zahl der Bewerber, der Unzufriedenen und

derjenigen, die ihren Beruf verfehlt haben, ins Ungemeſſene vergrößern.“ In unſerm lieben deutſchen Vaterlande iſt derſelbe Ruf von Männern des Volkes oft genug hinausgerufen, aber niemals folgte die That.

Mit frohen Hoffnungen und feſter Zuverſicht kann heute am erſten Morgen im Jahre das deutſche Volk in die Zukunft blicken, unſer geſamtes Schulweſen wird durch die energiſche Thatkraft unſeres geliebten Kaiſers in die rechten Bahnen geführt werden. Alle Freunde der Jugend, alle wahren Vaterlandsfreunde ſind in der Anerkennung einig, daß der Kaiſer den Impuls zu einer Reform gegeben hat, die von viel Tauſenden bisher ebenſo heiß, als vergeblich erſehnt worden. Die erhabenen Worte unſeres Kaiſers werden zur That werden.

Wir wenden jetzt unſere Aufmerkſamkeit den Sätzen zu, für die ſich die Mehrheit der Mitglieder dieſer Schulkonferenz ausſprach:

I. Es ſind in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen grundſätzlich beizubehalten, nämlich Gymnaſien mit den beiden alten Sprachen, und lateinloſe Schulen (Oberrealſchule und höhere Bürgerſchule.)

Dieſer Beſchluß wird von vielen praktiſchen Schulmännern mit Freude begrüßt werden. Die Konferenz hat ſich damit von unſerem alten lateiniſchen Erbübel endlich losgeſagt, „ohne Latein keine wahre Bildung.“ Es war und iſt eine ſchreckliche Verirrung, wenn heute noch Männer wagen zu ſchreiben: „alle Bildung ohne Latein bleibt eine kraftloſe, oberflächliche Frauenzimmerbildung, bei der gerade das Beſte fehlt, das Vermögen anderen nachdenken zu können.“ [1]

Gottlob wir betreten eine neue Bahn, die lächerlichen Zeiten, in welchen wahre Bildung ohne Lateiniſch und Griechiſch nicht möglich war, ſind vorüber. Unſer Altmeiſter Dieſterweg hat ſchon im Jahre 1844, als man in Deutſchland anfing, auch in die Bürgerſchulen lateiniſchen Unterricht hineinzutragen, um dieſelbe zu den höheren Lehranſtalten zählen zu können, ſeine warnende Stimme gegen dieſen Unfug erhoben.

[1] Sint at sunt. Für das alte Gymnaſium wider die Neueren. Fünf Theſen von Dr. A. Larſon. Berlin 1890. Verlag von Walther u. Apolant. Eine Schrift, die zu den beſten Reformſchriften gehört.

„Tief greifend wird es für deutſche Bildung wirken, wenn wir den Unterricht der Jugend des höheren Bürgerſtandes ganz deutſch, d. h. modern deutſch, für das jetzige europäiſch-deutſche Leben einrichten. Darin liegt das Doppelte:

1) daß wir aus den betreffenden Schulen, höheren Bürgerſchulen, alles Undeutſche und Unmoderne entfernen;

2) daß wir ſie durch den Unterricht in das Leben der Gegenwart einführen. Vor jener negativen Forderung kann der Unterricht in der lateiniſchen Sprache, der doch nur Stückwerk bleibt, nicht beſtehen, man verteidige ihn, wie man wolle."

Die halbe Kenntnis desſelben bleibt Stückwerk, alles andere wird nur ſchlechter gelernt, der Lehrplan und durch ihn der Schüler wird überfüllt und — ein undeutſches Element wirkt in die Erziehung hinein, die man doch deutſch verlangt."

II. 1) Ein gemeinſamer Unterbau für Gymnaſien und lateinloſe Schulen iſt nicht zu empfehlen. Indes iſt es nach den Zeitverhältniſſen und örtlichen Bedürfniſſen als zuläſſig zu erachten,

a) die zur Zeit ſchon für die drei unteren Klaſſen des Gymnaſiums und Realgymnaſiums beſtehende Gemeinſamkeit bis zur Unterſekunda (inkluſive) auszudehnen, während von Oberſekunda aufwärts der Lehrplan der Oberrealſchule eintritt;

b) oder das Latein an dem Realgymnaſium bis zur Untertertia hinaufzuſchieben und die drei lateinloſen unteren Klaſſen zu einer höheren Bürgerſchule aufwärts zu ergänzen.

III. 1) Es iſt wünſchenswert, die Geſamtzahl der Unterrichtsſtunden in den Gymnaſien zu vermindern.

2) Eine dieſem Zwecke entſprechende Herabſetzung der Unterrichtsſtunden in den alten Sprachen iſt möglich, wenn als Hauptziel die Einführung in die klaſſiſchen Schriftſteller allgemein erſtrebt wird und die grammatiſchen Übungen weſentlich als Mittel dazu dienen. Die Verminderung der Geſamtſtundenzahl ſoll zum teil auf die alten Sprachen, zum teil auf andere Fächer entfallen.

3) Der lateiniſche Aufſatz kommt als Zielleiſtung in Wegfall.

4) Die griechiſche ſchriftliche Verſetzungsarbeit für Prima kommt in Wegfall.

5) Die Einführung des Engliſchen in den Gymnaſien iſt zu empfehlen fakultativ oder obligatoriſch je noch den örtlichen Verhältniſſen.

6) Es empfielt ſich, das Zeichnen in den Gymnaſien über Quarta hinaus (bis Unterſekunda einſchließlich) obligatoriſch zu machen.

7) Es empfielt ſich, das Zeichnen in Sexta wegfallen zu laſſen.

8) Auf den Unterricht im Deutſchen iſt unter allen Umſtänden der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl, ſoweit thunlich, zu vermehren, vor allem aber die Vervollkommnung des deutſchen Ausdrucks in allen Lehrſtunden und insbeſondere bei den Überſetzungen aus den fremden Sprachen zu erſtreben.

9) Eine eingehendere Behandlung der neueren vaterländiſchen Geſchichte iſt bei richtiger Begrenzung des ſonſtigen Geſchichtsſtoffes ohne Vermehrung der bisher dem Geſchichtsunterricht zugewieſenen Stundenzahl zu erreichen.

Am 13. Dezember wurde über die Fragen wegen Verlegung der Hauptarbeit in die Schule, ſowie wegen Hebung des Turnunterrichts und der Schulhygiene verhandelt. In der Abſtimmung fanden folgende Sätze die Billigung der Mehrheit der Konferenz:

1. Die von der Konferenz vorgeſchlagene Verminderung der wöchentlichen Lehrſtunden darf nicht eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten zur Folge haben.

2. Die hierdurch bedingte Verlegung der Hauptarbeit in die Schule erfordert eine Verbeſſerung der Lehrmethode.

3. Für die Gewinnung einer ſolchen und zur Erfüllung der an Lehrer und Schüler zu ſtellenden Forderungen bezeichnen wir als unerläßliche, wenn auch in ihrer Verwirklichung nach örtlichen Verhältniſſen zu bemeſſende Vorbedingung (außer der wünſchenswerten Verminderung der Frequenz von Klaſſen und Anſtalten):

a) pädagogiſche Vorbildung der Lehrer,

b) beſſere Stellung des Lehrerſtandes in ſeinen äußeren Verhältniſſen,

c) Beſchränkung des Fachlehrertums; größere Verantwortlichkeit des Klaſſenlehrers für körperliches und geiſtiges Gedeihen ſeiner Zöglinge,

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

d) Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welch letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind, insbesondere also Stärkung und Hebung des Turnunterrichts, Einteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt,

e) Begünstigung der Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderung der Schulhygiene, sowie Kontrolle der letzteren durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene,

f) der Unterricht im Freien ist für die Naturkunde, sowie für die geographische und geschichtliche Heimatkunde auf alle Weise zu fördern.

Hat die Konferenz sich auch ausschließlich mit den Reformen für das höhere Schulwesen befaßt, müssen wir auch an dieser Stelle unser tiefes Bedauern aussprechen, daß die Mitglieder der Konferenz nicht die „Volksschule" als die einzig wahre Grundlage, als den Unterbau für die höheren Schulen anerkannt hat, so begrüßen wir diese Beschlüsse dennoch mit großer Freude, weil sie der Volksbildung, der bürgerlichen Bildung die Bahn frei machen.

Die Schule ist in den Mittelpunkt aller Bewegung gestellt, wir leben in einem pädagogischen Zeitalter, wer noch daran zweifeln könne, den muß die einzig in der Welt dastehende Thatsache umstimmen, daß der Träger der glänzendsten Krone, das Oberhaupt des deutschen Reiches vom Throne herabgestiegen ist und das Wort ergreift, um in der Schulfrage ein eigenes Programm zu entwickeln, eine gesündere, nationale Erreichung zu fordern.

Mit des Kaisers großer Schulrede sind die Schulfragen mehr denn je in die Interessensphäre des gesamten Volkes gerückt worden. Das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Verfall, ist im tiefsten Grunde von der Erziehung abhängig, die der Jugend zu Teil wird.

Unsere Schulen sind in erster Linie „Erziehungsanstalten", — darum muß dringend vor jeder Überfüllung der Klassen gewarnt werden. In dieser Beziehung hat die Berliner Konferenz einen dankenswerten Beschluß gefaßt, indem sie eine Maximalfrequenz festsetzte: 40 Schüler für die unteren und mittleren Klassen, 30 für die oberen.

Die Klaſſen der Volksſchulen, wenn ſie ihre Aufgabe löſen ſollen, dürfen nie mehr denn 60 Schüler beherbergen.

Die Kommiſſion hat ferner ſich für eine Verminderung der Unterrichtsſtunden, für die Pflege der körperlichen Übungen und Spiele, für eine beſſere praktiſche Vorbildung der Lehrer ausgeſprochen, man hat das Syſtem der Fachlehrer verworfen, — aber leider das für das geſamte Schulweſen ſo verderblich wirkende Einjährig-Berechtigungsweſen nicht beſeitigt.

Die Worte des Kultusminiſters, die derſelbe am 18. März v. Jahres im preußiſchen Abgeordneten-Haus ſprach, es habe ſich auf Grund der hochherzigen Initiative Seiner Majeſtät „die ſichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungsweſen, *welches das weſentlichſte Hemmnis für eine gedeihliche Entwickelung* des höheren Unterrichts ſei, aus der ganzen Behandlung der organiſatoriſchen Fragen ausſcheide" — keine Erfüllung gebracht — ſondern die Verhandlungen der Kommiſſion brachten in dieſer brennenden Frage nur bittere Enttäuſchungen. Sollen aber alle dieſe „Sätze, Wünſche und Forderungen in Erfüllung gehen, ſo muß der Staat vor allen Dingen Geld! Geld! Geld ſchaffen. Der Staat muß, um mit den Worten Güßfeld's zu reden, die Mittel ſchaffen, um neben der kriegeriſchen Armee, die unſer aller Stolz iſt, die jugendliche und friedliche in den Schulen zu erhalten und reichlicher als bisher zu verſorgen. Die Beſoldung der Lehrer an allen Schulen iſt der der Beamten gleich zu ſetzen. Endlich muß für höhere wie für die Volksſchule die Forderung Erfüllung finden, daß die Schulverwaltung bis zur oberſten Spitze nur aus Schulmännern zuſammengeſetzt iſt!

B.

Nachruf.

Am 16. Februar d. J. entschlief sanft und selig unser langjähriger treuer Freund, Berater und Mitarbeiter dieser Blätter, der Lehrer a. D. und Schriftsteller

Herr E. Langenberg in Bonn.

Dem Verstorbenen ist es vergönnt gewesen, als dankbarer Schüler und Verehrers Diesterwegs mit ihm, unserem Altmeister, beinah vierzig Jahre in dem vertrautesten Verkehr zu leben, zu kämpfen und zu streiten für die deutsche Schule, für die deutsche Lehrerwelt. Bis in die letzten Lebenstage hat der Verstorbene es als ein teures Vermächtnis erachtet, das Leben, Wirken und Schaffen seines Lehrers der deutschen heranwachsenden Lehrerwelt in Begeisterung und Liebe vor die Seele zu führen.

Sein Andenken wird uns und der gesamten deutschen Lehrerwelt unvergeßlich sein! Friede seiner Ruhestätte. —

Der Verleger und Herausgeber
der Rhein. Blätter:

Moritz Diesterweg. **Dr. Bartels.**

Rezensionen.

1) A. Pinloche, professeur agrégé de l'Université, Maître de conférence à la Faculté des Lettres de Lille, La Réforme de l'Education en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le Philanthropinisme. Paris, A. Colin et Cie., 1889. VIII, 597 S. 8°.

Während Wychgrams treffliches Buch über das weibliche Erziehungswesen in Frankreich ins Französische übersetzt wurde, hat der Verf. des angezeigten Werkes die philanthropistische Bewegung in Deutschland zum Gegenstand einer eingehenden Untersuchung gemacht. Wenn der Verf. dieser Zeilen vor Jahren einmal behauptet hat, daß es dem republikanischen Frankreich voller Ernst damit sei, durch die Erziehung die Freiheit und sittliche Kraft des Volkes zu sichern, so bestärken ihn in seiner Meinung die mitgeteilten Thatsachen. Die Früchte dieser Bestrebungen beginnen jetzt aber auch für uns zu reifen, denn Pinloches Buch wird in Zukunft auch in Deutschland als ein Quellwerk für die Geschichte des Philanthropinismus geachtet werden. Kein Deutscher hat bisher auf die Erforschung der kleinsten Einzelheiten in der Geschichte der Basedowschen Schule und ihrer Anfänge und Fortsetzungen den ungeheuren Fleiß verwendet, den der französische Gelehrte in seinem Buche bekundet. Ja wir wissen, daß es eine gewisse Mühe gekostet hat, für das Jubiläum in Schnepfenthal alle Schriften Salzmanns zusammenzubekommen. Pinloche aber hat die ganze deutsche pädagogische Litteratur durchsucht, wo es nötig schien, an Ort und Stelle selbst Erkundigungen eingezogen, und einen ungeheuern Stoff selbst aus den schwer zugänglichen Quellen der Tageslitteratur, der Zeitschriften und Progamme zusammengebracht, und das liegt uns nun in gewandter Darstellung, geordnet und übersichtlich, auch mit wertvollen Quellennachweisen versehen, vor Augen.

Um die Welt zu zeigen, in welche die Basedowsche Reform eingreifen sollte, muß der Verf. das höhere Bildungswesen in Deutschland, wie es im Beginne des 18. Jahrhunderts gestaltet war, uns vorführen. Wir wissen, daß wir kein glänzendes Bild zu erwarten haben; aber die concreten Züge, welche in Pinloches Darstellung uns entgegentreten, machen es noch unerfreulicher. Die geistige Gährung indessen, welche der englische Sensualismus und Deismus geschaffen hat, wirkt auch früh auf die wissenschaftliche und pädagogische Welt Deutschlands ein. Basedow, der nach stürmischen Knabenjahren doch noch eine einigermaßen geordnete Bildung sich erworben, noch

begieriger aber die freieren Anſichten ſeiner Lehrer Reimarus und Richey in ſich aufgenommen, wird in Leipzig ganz für den neuen Geiſt gewonnen. Er tritt, ohne ſein Univerſitätsſtudium ganz abgeſchloſſen zu haben, als Erzieher auf und erzielt bei dem begabten Sohne des holſteiniſchen Hofrats von Qualen durch ſeine Gewandtheit und die Anwendung der pädagogiſchen Grundſätze der erſten Vertreter des Neuhumanismus ſo merkwürdige Ergebniſſe, daß er auch mit einer pädagogiſchen Diſſertation im Jahre 1752 die Doktorwürde an der Univerſität Kiel erlangt. Hier iſt in Pinloches Darſtellung eine kleine Lücke, welche durch die Programmarbeit Schmids (Petersburg) über Baſedow glücklich ausgefüllt wird. Die Grundzüge der in der Baſedowſchen Diſſertation verflochtenen Pädagogik gehen nämlich auf den Neuhumaniſten Gesner zurück; was Locke dazu beigetragen, hat auch Pinloche herausgehoben.

Die nächſte Zeit brachte für den pädagogiſchen Neuerer hohe Erwartungen und große Enttäuſchungen. Als Profeſſor der Moral und der ſchönen Wiſſenſchaften in Sorö und Profeſſor der Philoſophie am Gymnaſium in Altona erlag er dem vereinten Vorgehen rechtgläubiger Eiferer, das ihn aus Amt und Würde weg in die Laufbahn des polemiſchen Schriftſtellers drängte. Da überraſchte Rouſſeaus merkwürdiges Buch von der Erziehung die nach einer Erneuerung der wiſſenſchaftlichen Anſchauungen und geſellſchaftlichen Einrichtungen lechzende Welt wie eine Offenbarung. Nun ſah auch Baſedow ſein Lebensziel vor ſich. Doch erſt 1768 trat er öffentlich in die neue Laufbahn ein mit ſeiner „Vorſtellung an Menſchenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“. Dieſe Schrift enthält auch den Plan ſeines Elementarbuches. Es iſt intereſſant, die Berührungspunkte dieſer Schrift mit dem einige Jahre früher erſchienenen Buche von La Chalotais über die Erziehung bei Pinloche zu verfolgen. Wie jener eifert Baſedow für ſtaatliche Erziehung, wie er fordert er für die neue Erziehung eine Reihe von elementaren Lehrbüchern. Wir finden dieſe Anſichten und Forderungen ſo ſehr in den Verhältniſſen Baſedows und ſeines Planes begründet, daß wir nur annehmen können, derſelbe habe durch La Chalotais, den er geleſen hatte, in ſeinen ſchon beſtehenden Grundſätzen ſich beſtärken laſſen.

Drei Jahre nach dem Erſcheinen ſeiner „Vorſtellung“ konnte Baſedow zu Deſſau an die Verwirklichung ſeiner Pläne herantreten. Er hatte es mit vielen Weltverbeſſerern gemein, daß der Schaffensdrang dem Drange der täglichen Notwendigkeiten erlag. Pinloche beſchreibt das klägliche Daſein des Philanthropins, Wolkes aufopfernde Thätigkeit, Baſedows

Undank gegen ihn, das vorübergehende Wirken des beſonneneren Campe und des milden Salzmann in Deſſau auf das anſchaulichſte.

Der Verf. kennzeichnet nun die Pädagogik Baſedows nach den Schriften desſelben, den deiſtiſchen Relgionsbegriff, die Betonung der Erziehung vor aller Unterweiſung, das Hindrängen auf Sachlichkeit und praktiſche Nützlichkeit alles Unterichts, und macht uns auch mit der zeitgenöſſiſchen Kritik bekannt, die gegen Baſedow ſich ausgeſprochen hat. Er hebt ſpäterhin hervor, daß der letztere, wenn auch Rouſſeau erſt ſeine pädagogiſchen Ideen beflügelt hat, doch ſchon in früheſter Zeit ſein Leben der Erziehung zu widmen ſich entſchloſſen habe und daß es ſein beſonderes Verdienſt ſei, daß er nach Rouſſeaus theoretiſchen Träumen die Pädagogik auf den Weg der Praxis hinübergeleitet habe. Bezeichnender Weiſe zählt Baſedow ſelbſt die Moral zu den Realwiſſenſchaften, unter die er ſie nach ſeinem ethiſchen Grundſatz, daß die Sittlichkeit an der Hand der Erfahrung das Glück zu ſuchen habe, recht wohl einreihen könnte.

Nachdem uns Pinloche an den Schriften des Philanthropiſten von Deſſau und den in ſeiner Anſtalt getroffenen Einrichtungen den Geiſt des Philanthropismus gezeigt hat, wendet er ſich zu den Anhängern desſelben, welche eine beſondere Bedeutung erlangt haben. Zunächſt erfahren wir Bahrdts Irrfahrten im Reiche der Erziehung und der praktiſchen Moral. Man fühlt ſich erleichtert, wenn man nach dieſen traurigen Bethätigungen eines urſprünglich reich beanlagten, aber aus aller geſunden Richtung rettungslos verſchlagenen Geiſtes zu Salzmann gelangt, ohne den der Philanthropismus vielleicht nur noch wie eine gutgemeinte Verirrung des achtzehnten Jahrhunderts erſchiene. Thatſächlich haben Salzmann durch ſein unermüdetes, liebevoll verſtändiges Wirken und Campe durch ſeine die Bedürfniſſe der Zeit richtig erfaſſende Schriftſtellerei die Ehre des Philanthropismus gerettet, die durch Baſedow ſchon in Zweifel geſtellt, durch Bahrdt aufs ſchändlichſte heruntergezogen und durch Trapp der wiſſenchaftlichen Welt gegenüber auch wieder einigermaßen bloßgeſtellt worden iſt. Wir können unſerem Verfaſſer nicht in all dieſe Dinge nachgehen und müſſen ſelbſt die dankenswerten Abſchnitte, welche er dem „Reviſionswerk" und deſſen Mitarbeitern widmet, hier übergehen. Aber wir weiſen doch auf ſeine Darſtellung des weiteren Fortganges der philanthropiſtiſchen Beſtrebungen hin, welche das dritte Buch füllt. Insbeſondere iſt es beachtenswert, wie durch Gedike der Philanthropismus ſeinen Weg in den Neuhumanismus zurückfindet und damit an der Neugeſtaltung des preußiſchen und deutſchen Gymnaſialweſens

mitbeteiligt ist. Der Anhang des Werkes giebt uns noch einige Inedita, womit denn alles, was die weitgehendste historische Umsicht und Gründlichkeit verlangen kann, für den Philanthropismus geleistet erscheint.

Nachdem wir an dem Buche des gelehrten Professors der Pädagogik in Lille ein so großes Interesse genommen haben, mag es noch gestattet sein, über den Verf. selbst den Lesern dieser Zeitschrift einiges mitzuteilen, das ihres Interesses sicher sein kann.

A. Pinloche ist zu Paris 1856 geboren als Sohn eines Maurers und einer Arbeiterin. Bis zu seinem zwölften Jahre genoß er den Unterricht einer Volksschule; was er sonst an Wissen, Fertigkeiten und Würden bis zum Doktor der Sorbonne errungen, verdankt er seinem eisernen Fleiße, einer außerordentlich raschen Auffassungsgabe und der uneigennützigen Hilfe edler Menschenfreunde. Denn um sein tägliches Brot zu verdienen, mußte der Knabe in der Woche täglich vierzehn, am Sonntag sechs Stunden lang in den Straßen von Paris Nadeln u. dgl. feilbieten. Als er fünfzehn Jahre alt war, verlor er den Vater, sodaß die Sorge um die Mutter ihm auch noch zufiel. Als Lehrling in einem Spiegelgeschäft wußte er nun den freien Sonntag und die Nachtstunden so auszunutzen, daß er, durch Unterrichtskurse eines Gewerkvereines unterstützt, sich in kurzer Zeit hervorragende Kenntnisse in modernen Sprachen erwarb. Nun stieg sein Wissensdurst von Tag zu Tag, sodaß er schließlich an das Baccalaureat (Maturitätsprüfung), das selbst begabte Schüler der französischen Gymnasien oft erst nach wiederholten Anläufen gewinnen, sich wagen konnte. Dazu reichte ihm Professor Pressard vom Lycée Louis-le-Grand, der den strebsamen jungen Mann im Gewerbeverein kennen gelernt hatte, die Hand. Im Jahre 1878 war Pinloche bachelier ès-sciences, zwei Jahre darauf bachelier ès-lettres. Er hat dem edlen Gönner durch die Widmung seiner Doktorthese gedankt, die als Buch den Gegenstand unserer Berichterstattung gebildet hat. Nach dem Baccalaureat hat er mit gleicher Leichtigkeit die Aggregation, die ihn in den praktischen Schuldienst eingeführt, die Licenz und das Doktorat erreicht, nachdem ihm die Regierung schon vorher einen Lehrauftrag für Pädagogik an der Universität Lille erteilt hatte. Seine pädagogischen Studien haben ihn vielfach nach Deutschland geführt. Diejenigen, welche wie der Schreiber dieser Zeilen das Glück gehabt haben, seine Bekanntschaft zu machen, haben an der schlichten Einfachheit des kenntnisreichen Mannes und an der Frische seines Geistes, der die schweren Erfahrungen seiner Jugend nichts geraubt haben, sich erbaut

und erfreut. Ganz bewundernswert ist die Fertigkeit, mit der er unsere Sprache handhabt; wie genau er Deutschland, seine Litteratur und sein geistiges Leben kennt, davon ist sein Buch ein redender Zeuge.

E. von Sallwürk.

2) Sammlung französischer und englischer Schriftsteller, mit Einleitungen, Anmerkungen und Spezialwörterbüchern für den Schul- und Privatgebrauch. — Prosateurs français. — Théâtre français. — Poètes français. — English authors. Herausgegeben von Albert Benecke, Direktor der Sophienschule in Berlin. Doppelausgabe: Ausgabe A. Mit Anmerkungen unter dem Text, B. mit Anmerkungen in einem besonderen Anhange. Spezial-Wörterbücher separat. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing.

Die redaktionelle Leitung dieser Sammluug liegt in den Händen des Direktors der Sophienschule in Berlin, Herrn Albert Benecke, welcher in Berücksichtigung der maßgebenden Anforderungen eines rationellen Schulunterrichts mit den verschiedenen Herausgebern die wissenschaftlichen und praktischen Grundsätze vereinbart, nach denen jede Arbeit auszuführen ist. Es werden demgemäß die Ausgaben sämtlich nach einheitlichen Gesichtspunkten redigiert.

Die äußere Einrichtung dieser Schulausgaben ist so getroffen, daß im allgemeinen, dem Bedürfnis der Mehrzahl der Schulen folgend, die Anmerkungen als Fußnoten gegeben werden. Da aber viele Lehrer reine Textausgaben ohne Anmerkungen oder eine Trennung der letzteren vom Text vorziehen, so hat die Verlagshandlung, um auch dieser Forderung gerecht zu werden, von den in genannten Klassen am meisten gebrauchten Werken Doppelausgaben veranstaltet, indem zu der mit Fußnoten versehenen Ausgabe A eine Ausgabe B hinzutritt, welche den reinen Text ohne Anmerkungen, und am Schluß des Bändchens die erklärenden Anmerkungen in einem besonderen Anhange giebt, der ein eigenes Heftchen bildet.

Die Anmerkungen sind darauf berechnet, dem Schüler eine zweckmäßige, rationelle Erleichterung zu gewähren. Bei der aller Orten anerkannten Notlage, in welcher sich die Schüler der höheren Lehranstalten, ohne Verschulden der Schule, der Masse des Lern- und Vorbereitungsstoffes gegenüber befinden, muß auch die strengere philologische Auffassung den Umständen Rechnung tragen und auf Schonung der jugendlichen Kräfte und auf Emäßigung der Forderungen bedacht sein. Von diesem Standpunkte aus wird es jedermann gerechtfertigt erscheinen, daß die Anmerkungen zu diesen Ausgaben nicht bloß historische und geographische Notizen, sachliche und sprachliche Erläuterungen, Erklärung schwieriger Konstruktionen, sondern auch Übersetzung von Wörtern und Wendungen bieten, welche auch bei Personen, die sich länger mit dem Französischen oder Englischen beschäftigt haben, nicht als geläufig voraus zusetzen sind. Wir meinen, daß gerade das unabläßige Umherarbeiten im Wörterbuch den Eifer des Schülers lähmt, die Lust an der Lektüre schwächt

und bei manchem ein schädliches Umherraten und Gewöhnung an Oberflächlichkeit bewirkt, weil er das fortwährende Greifen nach dem Lexikon scheut.

Da aber der Schüler für seine Vorbereitung mit Hilfe der Anmerkungen allein für das Verständnis vieler Wörter und Wendungen nicht ohne ein lexikalisches Hilfsmittel sein kann, so sind zu fakultativer Benutzung für sämtliche Bändchen unserer Schulausgaben Spezial-Wörterbücher verfaßt worden, welche separat gedruckt und verkauft werden.

Der große und klare Druck dieser Ausgaben entspricht den weitgehendsten Anforderungen der Schulhygiene, wie denn überhaupt unsere Ausgaben in Bezug auf Handlichkeit des Formats, Ausstattung und Korrektheit des Druckes sich die allgemeinste Anerkennung erworben haben,

Trotzdem sind die Preise der einzelnen Lieferungen dieser Sammlung, die nur in fertig und solide gebundenen Bändchen ausgegeben wird, o außerordentlich wohlfeil gesteht, daß ihre Benutzung für den Schulgebrauch die geringsten Kosten verursacht, und auch aus diesem Grunde unsere Ausgaben in zahlreichen Schulen ausschließlich gebraucht werden.

Wir empfehlen diese reichhaltige Sammlung, welche fast alle für Schule in Betracht kommenden Werke der klassischen und modernen Litteratur in sich aufgenommen hat, und über die Spezialverzeichnisse durch alle Buchhandlungen gratis zu beziehen sind, angelegentlichst der Beachtung unserer Leser. L. U.

3) Lehrbuch der Pädagogik. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien, sowie zum Selbstunterricht. Von E. Martig, Seminardirektor zu Hofwyl. Bern. Schmid, Franke & Co. (vorm. J. Dalp'sche Buchhandlung) 1890.

Der Verfasser ist den Lesern unserer Blätter bekannt durch seine vortreffliche „Anschauungspsychologie". Der Verfasser hat in diesem Buche eine psychologische Pädagogik, also eine Erziehungslehre, welche durchgehends in enger Beziehung zur Psychologie steht, geschaffen. Der Verfasser steht wieder auf dem Standpunkt der Herbart-Ziller'schen Pädagogik, noch glaubt er, zu derselben eine durchaus ablehnende Haltung zu nehmen. Einerseits kann er das Herbart-Ziller'schen System als solches nicht annehmen; andererseits findet er jedoch in demselben viele Wahrheiten, welche auch von einem anderen Standpunkt aus sehr wohl als solche anerkannt werden können und sollen. Nur auf diesem Wege ist es nach meiner Überzeugung möglich, die fruchtbaren Gedanken dieser Schule zum Gemeingut der Pädagogik zu machen, und auf diese Weise läßt sich vielleicht auch eine allmälige Verständigung unter den streitenden Parteien anbahnen. Wir teilen den Der Verfasser hat die Fächer der deutschen Sprache, Rechnen, Naturgeschichte, einer sorgfältigen Amarbeitung unterzogen. Der Religionsunterricht ist als neues Fach hinzugetreten. Hinsichtlich der Lehre vom erziehenden Unterricht vom Lehrstoffe, der Konzentration und der formalen Stufen steht er auf dem Standpunkt der Herbart-Zillerschen Schule, jedoch sieht er diese Gedanken selbst nicht als absolut neu an. Ehre dem „Ehre gebührt, das Werk lobt den Meister", — dies vorliegende Lehrbuch nimmt unter den Lehrbüchern der Pädagogik eine höchst ehrende Stelle ein. B.

I.

Berthold von Regensburg,

seine Volkstümlichkeit und seine Gedanken über Kindererziehung.

Von

Dr. phil. Otto Haupt, Leipzig-Neustadt.

> Ir junge werlt! hüetet iuch durch den almehtigen got vor sünden. Ich bin ein ruofende stimme. Etelîche waenent unde habent sô gethâniu herzen, daz sie ûf bitterkeit niht ahtent, daz ich sie bitterlîchen hân gemant. Nû wil ich sie zertlîche und süezeclîche manen, unde got selbe sprichet ez gein iu durch mînen munt unde heizet iuch zertlîchen biten unde manen durch sîne urstende, din gar frôlich was, der sich himel und erde freuwete.
>
> Berthold v. R. I, p. 371.

Die edele frauwe Elizabeth von Namen pfalnzgrevinne by Rin und herzoginne in beigern hat gezuget [aufschreiben lassen] diz buch daz do vollenbraht wart in dem Jar da man zalte von cristi geburte Mccclxx jar an dem dunrestage zu prime vor sant lucientag der heiligen jungfrauwen. So schließt ein prächtiger, 259 zweispaltige Blätter enthaltender Pergamentkodex der Heidelberger Bibliothek vom Jahre 1370, den eine kunstsinnige Fürstin schreiben ließ. Eine andre wohl nur wenige Jahre ältere und vielleicht auch zum Gebrauch für eine fein fühlende österreichische Prinzessin bestimmte Papierhandschrift in Brüssel trägt die Schlußworte: explicit bruder bertholt. Wer das Als [alles] tuth als sinn vor versriben stet, dem versprich ich, pruder Wolfhart Minner Pruder Orden Corrigirer diez puchs, daz ewige leben. Die Bestimmung des Buches geht aus einigen Ermahnungen hervor, die

jener Wolfhart, wahrscheinlich ein Beichtvater am österreichischen Hofe, in sein mühevolles Werk eingestreut hat; so findet sich z. B. merch furst, ez ist not, und an anderen Stellen: merch juncfrawe![1]

Beide Handschriften enthalten die Predigten des berühmtesten deutschen Predigers des Mittelalters, Bertholds von Regensburg. Noch hundert Jahre also nach seinem Tode sammelte man seine in kleinen Büchlein verstreuten Predigten und ließ sie in Fürstenhäusern niederschreiben. Wer kennt heute jenen Berthold? Wohl verbindet man gewöhnlich mit seinem Namen dunkle Vorstellungen, wie Leutpriester, Volksredner, Bußprediger; wohl spricht man von seiner herzbezwingenden Beredsamkeit, aber wer kennt seine Predigten? Und vor mehr denn 600 Jahren? Da zitterten vor innerer Erregung alle Herzen, da schlugen die Pulse schneller, da jubelten die Rechtgläubigen und kam Angst und Entsetzen auch die verhärteten Sünder an, wenn die Freudennachricht eintraf, daß Bruder Berthold vor der Stadt oder in ihr predigen würde. Der Bauer verließ seinen Acker, der Handwerker seine Werkstatt, der Kaufmann seine Magazine, der Mönch sein Kloster, der Ritter seine Burg; auf Meilen im Umkreise wanderten Frauen und Männer, zog jung und alt daher, strömten Hunderte und Tausende herbei, um den zweiten Elias zu hören[2], dessen Wort wie eine Fackel

[1] Vgl. Berthold v. R., II, 278 ff.; Ausgabe von Pfeiffer 1862, 2. Band von Strobl 1884. Wo nicht anders angegeben, ist stets der 1. Band gemeint; der zweite enthält viele Wiederholungen. — Da seine Worte auch durch eine gute Übersetzung verlieren würden, ist Berthold in der uns überlieferten Sprache angeführt, die übrigens, einer spätern Zeit des Mittelhochdeutschen angehörend, leicht verständlich ist; schwierigere Ausdrücke sind erklärt.

[2] . . . Frater Bertholdus de Ratispona, praedicator magnus, qui quasi in spiritu Heliae, verbis tanquam facula ardentibus, obcoecata peccatorum corda transverberans, imunneros a viis pravis ad salutarem vitae emendationem perduxit (ex chronica Saxonica, abgedruckt bei B. v. R., I, p. XXVIII), und im Anfang des 17. Jahrhunderts heißt es bei Matth. Raderus: hujus praedicatoris verba utilia et magnifica facta, ut alterius Helie peccatores convertentia ad dominum fuerunt, . . . verbum ejus quasi facula ardebat. I. p. XXVII.

durch ganz Deutschland leuchtete. Und es muß in der That ein Bild von überwältigender Wirkung gewesen sein: Der einfache Franziskaner in grober Kutte unter der Krone einer alten Linde, auf einem schnell errichteten Brettergerüste stehend, das die ersten Äste des Baumes trugen, und vor dieser grünen Kanzel Tausende von begeisterten Zuhörern aus allen Ständen, vom hochgebornen Ritter bis zum herumstreichenden Bettler, von edlen Frauen bis zur Dirne der Häuser auf dem Graben[1].

Über Bertholds Leben ist nicht viel bekannt. Er war Franziskaner. Der heilige Franziskus starb 1224. Honorius III. hatte 1223 den Orden förmlich bestätigt. Schon zwei Jahre vorher war Cäsarius von Speyer, der erste Meister der deutschen Ordensprovinz, mit zwölf Brüdern aus Italien nach Deutschland gekommen und hatte in Augsburg festen Fuß gefaßt. Von hier aus hatte er vier Brüder nach Regensburg gesandt, die hier bald durch Schenkungen in den Stand gesetzt wurden, ein Kloster zu gründen. Unter jenen vier befand sich vielleicht auch David Teutonicus, „einer jener Geister, die in der Stille und Zurückgezogenheit von der Welt leben, lehren und wirken. eine wahrhaft edle Persönlichkeit, voll Tiefe des Gemüts, voll Hoheit der Gesinnung", ein zum Lehrer und Bildner der Jugend besonders befähigter Mann, in dem überall „jener tiefe sittliche Ernst sich offenbart und jener heilige Geist der Demut, Sanftmut und Liebe, der sich selbst aufs strengste beurteilt, für die Fehler anderer aber ein Herz voll Schonung und Milde trägt"[2]. Es war natürlich, daß ein derartig begabter Lehrer einen bedeutenden Einfluß auf seine engere Umgebung ausübte, und wie tief und nachhaltig mußte sich diese Einwirkung gestalten bei der Feuernatur und dem stürmischen Geiste eines Berthold, dessen unstät schweifender Jugendsinn durch die Milde

---

[1] . . . und die gemeinen frouwelîn; sie heizent aber nicht frouwelîn, wan [denn] sie habent frouwennamen verloren und wir heizen sie die boesen hiute ûf dem graben; die öffentlichen Frauenhäuser standen meist am Wallgraben; hût (Haut) war ein beliebtes Schimpfwort für Frauen im Mittelalter.

[2] Franz Pfeiffer, Deutsche Mystiker des XIV. Jahrhunderts, 1. Band p. XLI ff.

des älteren Genoſſen, Freundes und Lehrers[1] in die rechten Geleiſe gelenkt wurde. Dieſe Freundſchaft, die beide Brüder verband, wurde von ihnen bis an ihr Lebensende aufrecht erhalten. Ihre Zeugniſſe ſind uns aufbewahrt. David hat nämlich mehrere lateiniſche Schriften[2] uns hinterlaſſen, unter denen uns hier zwei beſonders intereſſieren, eine epistola fratris David quam misit Ratisponam (nach Regensburg) novitiis pro eorum informatione und eine formula novitiorum, de exterioris hominis reformatione. Dort entbietet er insbeſondre fratri Bertholdo ſeinen Gruß und ſchreibt dann: Licet absens sim a vobis corpore, tamen corde saepe vobiscum et dictione u. ſ. w.; und hier leſen wir: desiderasti a me, frater charissime, ut aliquid scriberem tibi ad aedificationem. Unter den in deutſcher Proſa verfaßten Schriften ſcheint ebenfalls eine, der Spiegel der Tugend, der in einem großartigen Stile geſchrieben einen wahrhaft herrlichen Geiſt chriſtlicher Liebe atmet, auf Veranlaſſen Bertholds für dieſen verfaßt worden zu ſein; denn auf ihn muß man wohl den Ausdruck beziehen: als dû mich dicke [oft] gebeten hast[3]. In dieſem Hymnus auf Chriſtus wird Jeſus mit einem Spiegel aller Vollkommenheiten verglichen, in den wir ſo oft wie möglich hineinſchauen ſollen, auf daß wir den göttlichen Spiegel klarer im Himmel ſchauen mögen und von ſeinem glänzenden Lichte voller beleuchtet

[1] Pfeiffer glaubt nämlich a. a. O. ſowohl als auch in der Einleitung zu Bertholds Predigten, daß Berthold ſchon im zarten Alter dem Kloſter übergeben worden ſei und jenen David zum Lehrer und ſpäter zum Freunde gehabt habe. Dagegen ſpricht aber, wie Unkel in ſeiner Schrift über den Franziskaner mit Recht bemerkt, nicht nur die Bekanntſchaft des Mönches mit der Anſchauungsweiſe, den Sitten und Laſtern faſt aller Stände und die Benutzung deutſcher Rechtsverhältniſſe und Ritterromane in ſeinen Reden, ſondern auch der Umſtand, daß beide neben einander aufgeführt werden und zu amtlichen Sendungen des Ordens benutzt wurden, z. B. zur Viſitation des berühmten Frauenſtiftes Niedermünſter, wohin, wie es in der Urkunde vom 31. Dezember 1246 heißt, die fratres Bertholdum et David de ordine minorum geſandt wurden (vgl. B. v. R. I, p. XX). Daß Berthold ſeine Vorträge im Kloſter mit angehört haben kann und David ſomit in gewiſſem Sinne ſein Lehrer geweſen ſein mag, iſt dadurch nicht ausgeſchloſſen.

[2] Pfeiffer, Myſtiker I, p. XXXI.

[3] Pfeiffer, Myſtiker I, p. 326, 32.

werden. Um die in ihm wohnende Geſinnung und die edle Sprache Davids zu zeigen, ſeien hier einige Zeilen aus dieſer myſtiſchen Erbauungsſchrift angeführt, Worte, wie wir ſie freilich bei Berthold nur ſelten finden:

Daz ander [wodurch wir unſerm Nächſten chriſtliche Liebe erweiſen können] ist, daz wir in alles übels erlâzen, als wir gern, von im erlâzen sîn: daz wir in an nihtiu beswaeren âne reht, noch an dem lîbe, noch an dem guote, noch an dem liunde [Leumund], noch mit keinem herzenleide; schônen sîn mit worten und mit werken unde mit gebaerden, als ein lit [Glied] des andern schônet, beidiu vor im unde von im, als des vrides gelider. Kristus enim est pax nostra. Swer den vride stoeret, der sliuzet sich von der einunge, die diu lider mit dem houbete habent in des heiligen geistes vride. Jêsus Kristus ist unser houbet unde wir kristen sîniu lider. Swaz man dem vuoze tuot, daz ist dem houbete getân, swaz man dem kinde leides tuot, dâ betrüebet man die muoter mite.

Trotz der Verſchiedenheit ihrer Natur blieben beide Minoriten einander treu. David begleitete ſeinen Freund auf ſeinen Zügen durch Ober- und Mitteldeutſchland und freute ſich über die Triumphe und die Erfolge ſeines Genoſſen. Er wird deshalb der socius fratris Bertholdi de Ratispona genannt und aus einer deutſchen Handſchrift führt Pfeiffer die Worte an: daz sint diu siben regeln bruder Davides der mit bruder Perchtolt gieng. Er ſtarb am 16. November 1271. Berthold erfuhr ſeinen Tod, da er eben in Regensburg predigte; er empfahl den Verſtorbenen dem Volke mit der zweiten Strophe des hymnus in festo confessoris, wie man ſie am Tage des heiligen Nikolaus zu ſingen pflegte:

qui pius, prudens, humilis, pudicus,
sobrius, castus fuit et quietus,
vita dum presens vegetavit ejus
corporis artus[1].

Berthold begann ſeine öffentliche Wirkſamkeit im Jahre 1250, aus welcher Zeit uns Abt Hermann von Altaich be-

[1] Matth. Raderus in Bavaria sancta, angeführt in B. v. R. I. p. XXVII.

richtet, daß er viel Gnade im Predigen gefunden habe, daß oft mehr als vierzigtausend Menschen zusammen gekommen wären, um ihn zu hören. Die ersten Stätten seines Siegeslaufes finden wir in Niederbayern. Auf dem Schlosse Landshut verkündete er dem der Kirche feindlich gesinnten Herzog Otto dem Erlauchten, den er in der Absicht besucht hatte, ihn zum Gehorsam zurückzuführen und seinen Sinn gegen Geistlichkeit und Kirche zu mildern[1], seinen Tod, der auch wenige Tage nachher eintrat. Mehreremale durchzog er das Rheinthal und die nordöstliche Schweiz. Hier bewog er den Ritter Albert von Sachs das Schloß Hartenstein, das er widerrechtlich in Besitz hielt, an das Kloster Pfäffers zurückzugeben. Als der Liebling Gottes und der Menschen[2] in Pforzheim predigte, versöhnte er durch die Gewalt seiner Worte den Ritter Ludwig von Liebenzell mit der Gräfin Irmingard von Baden, die in Jahre langer Fehde mit einander gelebt hatten. Franken und Thüringen durchziehend, lenkte er seine Schritte nach den östlichen Provinzen und predigte, in slavischen Ländern sich eines Dolmetschers bedienend, in Schlesien, Böhmen und Ungarn[3].

Dreizehn Monate nach dem Tode seines Freundes David starb Berthold. Seine Gebeine ruhen — nach Unkel — noch heute in Regensburg in einem einfachen Glaskasten. Sein früheres Grab wurde wie die Ruhestätte eines Heiligen von Leuten aus weiter Ferne besucht, und Jahrhunderte lang lebte sein Name im Gedächtnis des Volkes fort. Durch den Strom der Zeiten behielten auch manche nach ihm benannten Orte, an denen er gepredigt hatte, ihren Namen. So hieß nach ihm

---

[1] ... cupiens eum inducere ad obedientiam ecclesie et suum erga ecclesias et clerum animum mitigare. Hermannus Altahensis.

[2] ... demum fratre Bertholdo, deo et hominibus dilecto, predicationis officium exercente in Pforzheim ... I p. XXVI.

[3] Er predigte auch mehreremale an demselben Orte, wie aus seinen eigenen Worten hervorgeht; wir lesen z. B. S. 377: ich habe euch diese Tage erschreckt und bekümmert, nun will ich euch Trost geben; S. 391: Giebt mir Gott die Gnade, so sage ich euch morgen und übermorgen noch mehr; und S. 424: Nun habe ich euch viel gesagt von .... den Teufeln und den Stricken, die sie legen, nun will ich euch heute von der Gnade unsers Herrn predigen.

noch im 17. Jahrhundert eine Linde bei Glatz, von deren Äſten herab er das Volk gelehrt hatte [1].

Um den ungeheuern Erfolg ſeiner Predigten zu begreifen, bedarf es einiger Kenntnis der Zeitverhältniſſe, unter denen er lebte. Seine Wirkſamkeit fiel, wie wir geſehen haben, in die Zeit des Interregnums, jenes mit Unrecht ſo viel geſchmähten Zeitraumes deutſcher Geſchichte. Wenn man allerdings annimmt, daß damals die deutſche Kaiſerwürde ihren Glanz verloren hatte, und das deutſche Reich im Auslande kein Anſehen mehr genoß, ſo iſt jener Abſchnitt im Leben unſeres Volkes gewiß eine tief bedauerliche Erſcheinung zu nennen. Aber für die Entwickelung des deutſchen Bürgertums war er von unendlicher Bedeutung. Fällt doch z. B. in ſeinen Beginn die Grundſteinlegung des Kölner Doms und die Bildung des rheiniſchen Städtebundes!

Das ganze 13. Jahrhundert und nicht zum wenigſten jene zwanzig Jahre bezeichnen einen außerordentlichen wirtſchaftlichen Aufſchwung der Nation, dem eine Gährungszeit der Städte parallel geht. Die Kreuzzüge mit den durch ſie geſchaffenen neuen Handelsverbindungen, die die Wunder des Orients der erſtaunten Abendwelt erſchloſſen und der Glanz des hohenſtaufiſchen Kaiſertums mit der nie geſehenen ſüdlichen Pracht ſeiner Hoffeſte und der gewaltigen Machtentfaltung durch die zahlreichen Römerzüge hatten dem Geiſte des Bürgertums neue Nahrung gegeben. Der der Geiſtlichkeit vielfach abhanden gekommene Sinn für Bildung ergriff die Kaufleute und Handwerker, daher an ſo vielen Punkten die Gründung von Schreibſchulen, die die Magiſtrate im Kampfe gegen den Klerus aufrecht zu erhalten wußten. Handel und Gewerbe verlangten jetzt durch den Aufſchwung der Zünfte, die ihrer Blütezeit entgegeneilten, größere Anſtrengungen und ein gewiſſes Fundament geiſtigen Wiſſens. Dies führte zugleich zum Streben nach äußerer Verfeinerung und Bequemlichkeit. Noch gegen Ende des 12. Jahrhunderts waren die Städte nur elende, aus Holz-

[1] . . . . et ibidem [bei Glatz] predicavit frater Bertholdus in campo, sub tilia que usque hodie dicitur Bertholdi, quam ego oculis meis vidi prope Glatz Raderus, I. p. XXVII.

baracken bestehende Dörfer gewesen, von einer einfachen Mauer umgeben, wurde doch Stettin als eine ingens civitas bezeichnet, weil es 900 Familien zählte[1]. Im 13. Jahrhundert entwickelten sie sich zu Ortschaften mit Straßen, mit festen Mauern und mit steinernen Häusern, in denen Fensterscheiben, Spiegel und besser gearbeitete Möbel den Raum wohnlich gestalteten. Städte in unserem Sinne waren sie freilich auch noch nicht; um nur eins zu erwähnen: erst im 15. Jahrhundert erließen die großen Orte, wie Ulm, Nürnberg und Frankfurt, Polizeiverordnungen, die für Pflasterung der Straßen und Säuberung derselben von den frei herumlaufenden Schweinen sorgten[2]. Die Zunahme der Bevölkerung und des Wohlstandes bezeugt auch die Thatsache, die Schmoller erwähnt, daß zu Anfang des Jahrhunderts Straßburg nur wenige Kaufleute hatte und daß man 1266 nach der Colmarer Dominikanerchronik allein dort achtzig Hausgenossen oder Geldwechsler zählte. Dieser plötzliche Aufschwung schloß damit ab, daß die Städte über die geistliche Obergewalt den Sieg davontrugen und sich zu selbständigen Staatswesen gestalteten und somit freilich wieder die politische Zersplitterung des Reiches förderten[3]. Für das Volk selbst hatte er drei wichtige Thatsachen zur Folge: einmal steigerte er die Strebsamkeit der Bürger zu maßloser Selbstsucht und

---

[1] Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte u. s. w., Band 6. Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im 13. Jahrhundert von G. Schmoller.

[2] Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter, dargestellt von Karl Fischer, p. 106.

[3] Als charakteristisch führt Schmoller an, daß nach dieser Epoche die deutschen Fürsten auf den Rat eines Hohenzollern niemand Besseres auf den deutschen Königsthron glauben setzen zu können, als Straßburgs städtischen Bannerträger und Feldhauptmann, jenen Grafen von Habsburg, der freilich halb Demagog, halb Landsknechtshauptmann, aber städtebeliebt und bürgerfreundlich, wenigstens die äußerliche Ruhe für Handel und Verkehr wieder herstellte; — und p. 14 schreibt Schmoller: Rasch eilten die Städte, unter dem Einflusse des unerhörten politischen und volkswirtschaftlichen Umschwungs jener Höhe der Bevölkerung und des Wohlstandes zu, die ich in die Zeit von 1250 bis 1322 setzen möchte und die naturgemäß mit der Teilnahme der populären Elemente, der Handwerker, am Stadtregimente abschließt.

Habgier; zum andern ging mit dieſer Charakterverderbnis Hand in Hand eine völlige Verrohung der Sitten und dieſe endlich wurde äußerlich verdeckt durch ein feines geſellſchaftliches Benehmen, das aus der Zeit der Minnepoeſie herrührend, für Bewegung und Betragen unverrückbare feſte Regeln hatte. Wenn die Kirche ein ſolches Geſchlecht fürchten mußte, ſobald es die Leuchte der Wiſſenſchaft in die Hand bekam, ſo machten doch auch wieder dieſe Umſtände das Volk zugänglich für die Bußpredigten eines Berthold. Dazu trat noch ein Moment, das nicht unterſchätzt werden darf. Die Menſchen waren damals nicht verdorben und blaſiert durch eine abgeſchmackte und verlogene, auf denkfaule Leſer berechnete Zeitungsſchreiberei und noch weniger durch das Anſchauen ſeichter Pariſer und Berliner Sittenbilder auf dem Theater; ihre rohe Naivität ſteigerte ihre Empfänglichkeit ganz bedeutend; und für einen ſolchen Boden war Berthold ein ausgezeichneter Pflüger durch die Volkstümlichkeit ſeines ganzen Auftretens, durch die Lebendigkeit ſeiner Rede.

Dieſe Volkstümlichkeit zeigt ſich zunächſt in der Anlehnung an die im Volke herrſchenden phantaſievollen Vorſtellungen von der Natur und an die deutſche Märchenwelt. Aus der Heidenzeit war dem Deutſchen ein koſtbares Erbteil übrig geblieben, die ſinnige Betrachtung der Schöpfung. Dem Germanen war alles belebt. Wald und Wieſe, Sumpf und Feld war ihm bevölkert mit allerlei Weſen göttlichen Urſprungs. Gute Geiſter und böſe Dämonen lebten in Blumen und Bäumen; die Dryade erſeufzte auch hier beim Sturze der Waldrieſen; und auf den gigantiſchen Felſen thronten mächtige, oft Unheil bringende, oft ſegenſpendende Geiſter[1]. Als aber die chriſtliche Kirche im all-

[1] Es ſei hier eine Stelle aus J. Grimms Kleinen Schriften, IV, p. 338 angeführt. Der genannte Band enthält eine Rezenſion einer Ausgabe der Bertholdſchen Predigten von 1824, eine Rezenſion, ſo meiſterhaft, wie ſie nur ein Grimm ſchreiben konnte. Er ſagt darin: „Man ſieht, welche Menge jetzt untergegangener Ideen über das Verhältnis der Natur zu dem inneren Menſchen jene frühere Zeit belebte, und darf eingeſtehen, daß ſelbſt unrichtige und abergläubiſche das Gemüt und die Phantaſie reich machen konnten; heute wird der gemeine Landmann zwar frei gehalten von vielen offenen Irrtümern, aber er ſieht die Natur ziem-

gemeinen die Abkehr von der Welt lehrte, tötete sie gleichsam die lebendige Natur und verdammte das gemütvolle Versenken in ihr inneres Weben als heidnisches Teufelswerk. Berthold dagegen benutzte die im Herzen der Deutschen fortglimmende Liebe für die Natur und gab ihr neue Nahrung durch häufige Verwendung von Naturvorgängen in seinen Predigten, um sie christlich umzudeuten und Anknüpfungs- und Vergleichungspunkte für seine himmlischen Wahrheiten zu finden.

Um die Brotverwandlungslehre nicht als unmöglich hinzustellen, weist er die Ketzer auf die Nachtigall hin, von der er berichtet (302): Als diu nahtegal daz ei geleit hât, so sitzet der vater für daz ei unde singet mit sîner suezen stimme gein (gegen) dem ei, unze daz (bis) ein schoene vogel dâ inne wehset.

Die Seele läßt er dem Menschen in der Mutter Leibe eingießen durch einen Engel, der sie vom Himmel auf die Erde herab bringt, weshalb sie auch beim Tode sogleich weiß, daß sie wieder in ihre Heimat gekommen ist (222).

Im Gegensatz zu dem Menschen und den abgefallenen Engeln nennt er alle übrigen Geschöpfe als diejenigen, die den Willen Gottes erfüllen, denn die Vögel singen in den Lüften, die Tiere springen im Walde, die Fische fließen in den Wogen und die Würmer kriechen auf der Erde, so wie Gott es ihnen geboten hat; da aber Adam seinem Schöpfer ungehorsam ward, da wurden auch die Tiere dem Menschen ungehorsam, daher die Schädlichkeit so vieler unter ihnen (374).

Wie schon die Alten die Tierstimmen deuteten, so thut es auch Berthold, nur daß er die unsern Vorfahren heiligen Tiere in Teufelsboten umwandelt. Die Taube, als Ebenbild des heiligen Geistes, läßt er hodie rufen und erklärt es durch die Aufforderung: bekêre dich hiute (= heute); die scharfe Stimme des schwarzen Raben mit seinem unreinen

---

lich stumpf an. Die Anfangsgründe des reinen unvermischten Wissens haben etwas Unpopuläres, und erst ein gewisser Zusatz von Dichtung vermag sie unter das Volk zu bringen. Der Vorrat von Begriffen, der das 13. Jahrhundert befriedigte, kann nicht mehr für uns zum Muster dienen, allein er war für damals nicht unangemessen und füllte einiges aus, was jetzt leer steht".

Atem bringt ein cras hervor. Er iſt der Teufel, der der Seele zuruft: Morgen, d. h. ſchiebe die Buße auf, bis es zu ſpät iſt (423).

Ganz eigentümliche Anſchauungen hat er über den Molch und die Katze. Von jenem erzählt er, daß er mancherlei Farbe habe, giftig und voller Eiter, d. h. Tiergift ſei, daß, wer ihn mit bloßer Hand angreife, in große Not komme, und ſodann, daß er beſtändig vorwärts krieche ſo lange, bis er in eines Königs Haus ſei, dort erſt bleibe er (563). Auch die Katze iſt ihm ein höchſt gefährliches Tier. Hinter den Zäumen leckt ſie die Kröten blutig; davon wird ſie durſtig, und wenn ſie nun ſogleich trinkt, verunreinigt ſie das Waſſer derartig, daß die Menſchen, die davon genießen, ein halbes Jahr oder noch länger krank werden, ja ſogar langſam dahin ſiechen bis an ihren Tod. Nicht minder gefährlich iſt es, wenn eine Katze in eine Schüſſel oder in ein anderes Gefäß nieſt, daraus man ißt oder trinkt. Die Katze ſelbſt, die die Kröte beleckt hat, verliert ihre Haare und verdorrt (402—405).

In äußerſt zarter Weiſe erklärt Berthold die dunklen Flecken im Monde; es ſind die Thränen der Maria Magdalena; daß der Mond trotz ihnen noch leuchtet, zeigt uns an, daß die Seele desjenigen, der ſeine Sünden büßt, durch Reue und Betrübnis zu der Klarheit gelangt, dâ sie nû selber ist, mîn frouwe sant Marîâ Magdalênâ (540).

Gegenüber der Nichtigkeit menſchlicher Wiſſenſchaft betont er die Weisheit des Chriſtentums. Die heidniſchen Meiſter leſen, ſo ſpricht er, Wunder über Wunder am Himmel, da die Sterne ſtehen. Sie ſagen uns, wie viel Meilen es vom Erdreiche bis zum Monde ſei, wie weit von dieſem bis zum nächſten Sterne und von da bis zum dritten u. ſ. w., und doch sie wizzent nihtes niht darumbe, unde ich wil iu die rehten wârheit sagen: wann (denn) sie sagent niht danne nâch wâne (179). Bis zum Himmel ſind, ſagt er nun, drei Tageweiden, d. h. drei Tagereiſen (wohl ſo weit, als das Vieh in drei Tagen getrieben werden konnte), und dieſe drei Tagereiſen ſind der lûter kristengloube, daz gedinge (= Hoffnung) und diu wâre minne. Wir erkennen die chriſtliche Trias darin: Glaube, Liebe, Hoffnung.

Sonſt hält er die Wiſſenſchaft von den Sternen hoch, weil ſie im Stande iſt, die Gründe für die Finſterniſſe darzulegen (401) und — weil ſie den Einfluß der Geſtirne auf den Lauf der irdiſchen Dinge lehrt als Aſtrologie. Es darf uns dies nicht überraſchen, denn ſelbſt ein ſo großer Geiſt, wie Thomas von Aquino, ein Zeitgenoſſe Bertholds, lehrte den Einfluß der Geſtirne auf die Menſchen, und Papſt Paul II. und Kaiſer Friedrich II. beſchäftigten ſich mit Aſtrologie; „Aſtrologen und Wettermacher beherrſchten Dorf und Stadt, Fürſten und Adel, Laien und Klerus“[1]. In ſchöner Weiſe benutzt Berthold die weit verbreiteten aſtrologiſchen Vorſtellungen, um die Freiheit des menſchlichen Willens darzuthun. Nachdem er erklärt hat, was dieſer und jener Stern hervorbringt, der eine Korn, der andre Weizen, der dritte Hafer u. ſ. w., fährt er fort: sie habent kraft über die vogel in den lüften, über die vische in dem wâge, über die würme in der erden, über diu tier in dem walde, über allez edel gestene, über wetter, und über wazzer und über alliu dinc, wan [ausgenommen] über ein dinc: daz ist vriu willekür (506).

Auch andre Stellen beweiſen, wie er bemüht iſt, die Naturbetrachtung in Bahnen zu lenken, die der Kirche genehm ſind. Er tadelt diejenigen, die da denken, Gott habe alles nur des Leibes wegen geſchaffen und nicht zu Nutz und Frommen der Seele. Er erwähnt den heiligen Bernhard, der manche Weisheit an den Bäumen und an den Sternen gelernt habe (506) und in der ſchönen Predigt von den ſieben Planeten nennt er Himmel und Erde, indem er ſie der alten und der niuwen ê (dem alten und neuen Teſtamente) gegenüberſtellt, zwei Bücher, die Gott dem Laien[2] gegeben habe, damit ſie darin leſen, wie ſie ins Himmelreich kommen können, daz er uns sît anegenge der werlte bereitet hât (48).

Er kennt endlich auch die wahre Freude an der Natur. Mit Begeiſterung ſpricht er von all der Zierde, womit Gott die Welt geſchmückt hat, vom Firmamente, das die Sonne und der milde Sternenſchein erleuchten, von mancherlei edlen Ge-

---

[1] Karl Fiſcher, a. a. O. p. 112.

[2] Bekanntlich war die Bibel nur den Prieſtern zu leſen geſtattet.

ſteinen, von mancherlei Farben und Blüten und Wurzeln. Er preiſt alle die genaemekeit und alle die lustlîche freude die diu werlt hât von der summerwunne unde vom vogelsange unde von seitenklange unde von andern süezen stimmen, unde die freude die menschen anblic gît (223).

An die Märchenwelt erinnert ſein Spiegelberg, ein Ort der Freude und Wonne, in dem Grimm den Glasberg des Volksmärchens wiedererkennt. —

Zur Volkstümlichkeit Bertholds gehört ferner die Anſchaulichkeit ſeiner Rede, die er durch Perſonifikation, durch Volksethymologie und durch zahlreiche Bilder und Vergleiche aus der Natur, aus dem wirtſchaftlichen und geſellſchaftlichen Leben und aus der Umgebung hervorzubringen weiß.

Eine ſtreng durchgeführte, auf ritterliche Anſchauungen ſich gründende Perſonifikation finden wir in der kräftigen, derben Predigt von den zwölf juncherren des tiuvels. Er zählt zwölf Sünden auf und ſtellt ſie in Gegenſatz zu ebenſo vielen Tugenden; dieſe nennt er liebe Jungfrauen, jene bezeichnet er als Jungherren des Teufels, und bei jedesmaliger Behandlung einer Sünde und der ihr entgegen ſtehenden Tugend fordert er ſeine Zuhörer auf, den Jungherren des Teufels zu haſſen und zu fliehen und die Jungfrau lieb zu haben.

Unter die Volksethymologie ſind ſeine Deutung des Wortes Ketzer, das er von Katze ableitet und damit in Verbindung zu bringen weiß [1], und die Erklärung des Wortes Witwe zu rechnen, das nach ihm ſo viel heißt wie wîtewê, d. h. es iſt ihnen (den Witwen) al umbe sich wîte wê, wan (denn) sie drücket nû manigez sô mit gewalt, sô mit smaehe (330).

Beſonders reich aber ſind ſeine Reden an Bildern und Vergleichen, die faſt ſtets von trefflicher Schärfe ſind und die beim lebendigen Vortrag von ſchlagender Wirkung geweſen ſein müſſen; nur äußerſt ſelten wird er in ihnen ſeicht.

Es ſollen hier nur einige herausgegriffen werden. Durch Vorführung von kleinen Pflanzen, Tieren und Menſchen zeigt er, daß Gott den Menſchen als höchſtes Weſen nach ſeinem Bilde geſchaffen und mit Vernunft begabt hat. Der Stein hat

[1] Vgl. hierzu die ſchon erwähnte Stelle über die Katze u. S. 402 ff.

nur Weſen (d. h. Daſein), — Holz und Kraut, Würze und Gras und was immer man aus der Erde hervorwachſen ſieht, das alles hat Leben, denn umgehauen fault es und verdorrt, — aber wie herrlich auch der Baum in ſeiner Blüte und in ſeiner Kraft daſteht, er empfindet es nicht, wenn er abgeſchlagen wird, alles dagegen was in der Luft fliegt, was auf dem Felde läuft und geht, was in der Woge fließt und auf der Erde kriecht, das hat Weſen und Leben und Empfindung, denn es bewegt ſich und es giebt Laute von ſich, wenn man es tötet, ja, es fürchtet den Tod, — aber den Menſchen hat Gott über alles geedelt, da er lebt und Weſen hat, da er empfindet und vernimmt (375)[1].

Hoffahrt und Übermut, die uns den Anblick Gottes hindern, vergleicht er mit dem ſich vor die Sonne als Wolke lagernden Nebel. Der blaewet sich ûf von der erden unde wirt dicke, daz wir der sunnen dar durch niht gesehen mügen, unde wirt ie hoeher unde hoeher stîgende, unz über sich in die lüfte. Sô er danne in die lüfte kumt, sô heizet er danne wolken. Diu breitent sich danne etewenne für den nidern sunnen, daz wir in danne . . . niht ensehen (395). Gewiß ein höchſt anſchauliches Bild.

(Schluß folgt).

II.

Über ſprachliche Bildung.

Von

H. F. Walſemann-Hamburg.

Neben der Religion hat man in den deutſchen Volksſchulen von jeher dem Unterrichte in der Mutterſprache einen beſonders breiten Raum zugeſtanden. Wir können uns darüber nicht wundern. Einesteils bezeichnet das Ziel, deſſen Erreichung im deutſchen Sprachunterrichte angeſtrebt werden ſoll, ein Gut von

[1] Man ſieht aus dieſem Worte in ſeiner Stellung, daß der damaligen Generation der Zuſammenhang von vernemen und vernunft noch völlig klar war, ſonſt hätte der Sinn des Ganzen vom Volke nicht verſtanden werden können.

ſo hohem objektiven und ſubjektiven Werte, daß die Erlangung desſelben auch für viele Mühe und Arbeit noch einen hohen Lohn bedeutet; andernteils ſind die Aufgaben dieſes Unterrichtsgegenſtandes zu mannigfaltig und umfangreich, um ſie mit geringerer Kraftanſtrengung und in kürzerer Zeit einigermaßen befriedigend löſen zu können.

Das einheitliche Ziel dieſer ausgedehnten und vielſeitigen ſprachunterrichtlichen Bemühungen in unſern Volksſchulen iſt die Erlangung *ſprachlicher Bildung*. Verſuchen wir zunächſt, den Begriff klarzuſtellen, welcher mit dem Ausdruck „ſprachliche Bildung" verbunden werden muß.

„Bildung" bezeichnet im Gegenſatz zu körperlicher Ausbildung *eine beſtimmte Beſchaffenheit der Seele*. Die Seele iſt urſprünglich ungebildet; aber ſie kann gebildet werden.

Die Bildung der Seele beginnt mit den Einwirkungen der Außenwelt auf dieſelbe. Von den Dingen und Vorgängen der Außenwelt empfängt die Seele durch Vermittelung der Sinnesorgane Eindrücke, *Empfindungen* genannt. Bei genügender Genauigkeit und Intenſität ſteigern ſich dieſelben zu *Sinneswahrnehmungen*. Dieſe bleiben in der Seele haften, leben in derſelben als geiſtige Gebilde fort, auch wenn der Reiz, welcher ſie hervorgerufen hat, aufhört. Zwar ſind ſie nicht immer bewußt; aber ſie können unter gewiſſen Umſtänden wieder ins Bewußtſein eintreten. Sie heißen dann *Vorſtellungen*; den Akt des Bewußtwerdens bezeichnet man mit dem Ausdruck *Reproduktion*.

Außer den Sinneswahrnehmungen beſitzt die Seele noch eine zweite Quelle der Bildung. Sie erhält nämlich nicht blos Kunde von den Dingen und Vorgängen der Außenwelt, ſondern auch von *den Erſcheinungen im eigenen Innern*. Durch Wahrnehmung und Beobachtung derſelben gewinnt die Seele ebenfalls einen reichen Schatz von Vorſtellungen. Für die Bildung der Seele iſt derſelbe von der größten Bedeutung. Viele Wiſſenſchaften, wie z. B. die Pſychologie, wären ohne ihn ganz unmöglich.

Die ſinnlichen Wahrnehmungen von den Dingen und Vorgängen der Außenwelt ſamt den „Bewußtſeinsperceptionen aus dem Innenleben der Seele" ſind die *wahren und natür-*

lichen Quellen der Bildung. Aus ihnen schöpft die Seele nicht bloß das Material, wenn es sich um Gewinnung höherer Erkenntnisgebilde handelt, sondern auch die Gefühle und Willensregungen müssen als ein Abfluß aus denselben angesehen werden.

Es fragt sich nun: Unter welchen Umständen vermag die Seele das gewonnene Vorstellungsmaterial zu höheren Erkenntnisgebilden zu verarbeiten und aus demselben Gefühle und Willensaktionen zu erzeugen? — Wir antworten darauf:

1. Das zu verarbeitende Vorstellungsmaterial muß **bewußt** sein. Unbewußte Vorstellungen gleichen vergrabenen Schätzen; nur insofern, als sie ans Tageslicht geschafft werden können, haben sie für den Besitzer des betreffenden Bodens Wert; so lange das nicht der Fall ist, sind sie für ihn völlig wertlos.
2. Die miteinander zu verarbeitenden Vorstellungen müssen gleichzeitig nebeneinander im Bewußtsein stehen. Beispielsweise kann das Urteil „der Ofen ist warm" nur entstehen, wenn „Ofen" und „warm" gleichzeitig bewußt sind. Das Zustandekommen eines Schlusses erfordert sogar das gleichzeitige Bewußtsein von drei Vorstellungen; auch Gefühle und Willensregungen haben das Zusammentreffen mehrerer Vorstellungen im Bewußtsein zur Voraussetzung. Um solches zu ermöglichen, müssen wir
3. jede Vorstellung jederzeit ins Bewußtsein ziehen können.

Häufig redet man von sogenannten Vermögen der Seele und schreibt unter anderem der Seele ein Erinnerungsvermögen zu. Wenn die Seele wirklich mit einem solchen ausgerüstet wäre, so müßte sie kraft desselben jede Vorstellung aus dem Unbewußtsein hervorrufen können und zwar auch in dem Augenblick, wo sie ihrer bedarf. Die Seele trüge dann die Bedingungen ihrer Weiterbildung von vornherein in sich. Dem ist aber nicht so. Schon die bekannte Thatsache, daß eine entschwundene Vorstellung uns oft nicht einfallen will, auch wenn wir uns noch so sehr darauf besinnen, während sie bisweilen plötzlich, wie ungerufen in das Bewußtsein tritt, wenn ein Bemühen um ihre Reproduction gar nicht mehr vorhanden

iſt, läßt uns vermuten, daß die Bewegung der Vorſtellungen von einem angeborenen Erinnerungsvermögen nicht abhängig ſein kann. Dieſe Vermutung wird zur feſten Überzeugung, wenn wir die Bewegungen der Vorſtellungen auf die wirkenden Urſachen hin genauer anſehen.

Am raſcheſten, ſicherſten und vollkommenſten erfolgt die Reproduktion einer Vorſtellung aus unſerm Seeleninnern, wenn ein ihr inhaltlich völlig gleiches geiſtiges Gebilde in die Seele eintritt. Perſonen, die wir kennen gelernt, Gegenſtände, die wir geſehen, Melodieen, die wir gehört, Gaſe, die wir gerochen haben, kommen uns „bekannt“ vor, wenn wir ſie noch einmal ſehen, bezw. hören, bezw. riechen. Das geiſtige Bild, welches durch das frühere Sehen, bezw. Hören, bezw. Riechen in der Seele erzeugt worden iſt, ſteigt wieder hervor, ſowie infolge derſelben Einwirkung von außen her die nämliche ſinnliche Wahrnehmung ins Bewußtſein eintritt und verſchmilzt mit der letzteren in einen Bewußtſeinsakt. — Indeſſen würde es um die Bildung der menſchlichen Geiſter ſehr traurig beſtellt ſein, wenn das Bildungsmaterial nicht anders zur Verfügung geſtellt werden könnte, als durch erneute ſinnliche Wahrnehmungen. Wie viele derſelben und zwar der wertvollſten unter ihnen machen wir nur ſelten, ganz zufällig und unberechenbar und ſind dabei gebunden an Zeit und Raum. Wie wenige treten uns in der Verbindung und in der Reihenfolge entgegen, in welcher die Vorſtellungen das Bewußtſein erfüllen, bezw. dasſelbe durchziehen müſſen, wenn ein planmäßiger Denkproceß vor ſich gehen ſoll! Ein weiteres Verarbeiten des Abſtrakten ſowie der Bewußtſeinsperceptionen aus dem Innenleben der Seele aber wäre ſchier unmöglich.

Die nähere Betrachtung der geiſtigen Vorgänge führt uns auch bald zu der Erkenntnis, daß keineswegs alle oder auch nur die meiſten Vorſtellungsbewegungen erneute ſinnliche Wahrnehmungen zum Antriebe haben, daß denſelben vielmehr in ſehr vielen Fällen andere Urſachen zu Grunde liegen. Der Gedanke an das Elternhaus zieht die Vorſtellung von Vater und Mutter nach ſich; ein ungewöhnlich kleiner Mann erinnert an einen ſehr großen; hinter dem Gedanken an Julius Cäſar ſteht die Jahreszahl 44 v. Chr.; zu einer Wortform tritt im Bewußtſein

die zugehörige Sachvorstellung; den Satz begleitet innerlich der Gedanke u. s. f. Diese wenigen Beispiele werden genügen, um uns zu zeigen: *Sehr häufig wird eine Vorstellung ins Bewußtsein gerufen durch eine andere, welche bereits im Bewußtsein steht.*

Der Grund dieser gegenseitigen Reproduktionen der Vorstellungen liegt in ihrer *Verknüpfung* mit einander. Es ist hier nicht der Ort dazu, den Gesetzen, nach welchen dieselbe vor sich geht, genauer nachzuforschen; uns genügt an dieser Stelle die Thatsache, daß sich ein verknüpfendes Band von geringerer oder größerer Festigkeit zwischen *allen* Vorstellungen herstellen läßt. Bei *gleichartigen*, d. h. bei solchen Vorstellungen, welche inhaltlich nahe mit einander verwandt sind, ist die Verknüpfung hauptsächlich im Vorstellungs*inhalte* begründet und entsteht durch die Verschmelzung der gleichen Merkmale mit einander. Für die Fortentwickelung des Geisteslebens ist diese inhaltliche oder logische Verknüpfung von der allergrößten Bedeutung; aber wir können uns mit ihrer Hülfe die Möglichkeit, jede Vorstellung jederzeit ins Bewußtsein ziehen zu können, nicht verschaffen. Denn wenn auch von zwei gleichartigen Vorstellungen angenommen werden kann, daß die eine die andre reproduzieren wird, so muß doch erst die eine von beiden ins Bewußtsein gezogen werden. Wodurch soll dieses geschehen? — Außerdem ist trotz inhaltlicher Verknüpfung das Nachfolgen der zweiten Vorstellung häufig so unsicher, so ganz unberechenbar, daß auch aus diesem Grunde ein planmäßiger Bildungsprozeß durch dieselbe noch keineswegs gesichert erscheint.

Wenn geistige Gebilde, welche *inhaltlich bedeutend differieren*, zusammen ins Bewußtsein treten, so verdunkeln sie sich gegenseitig nach dem Maße ihres Gegensatzes, und je stärker diese Verdunkelung vor sich geht, mit desto geringerer Klarheit kommen beide neben einander zum Bewußtsein, desto loser fällt infolgedessen die gegenseitige Verknüpfung aus. Für unseren Fall kann uns also mit dieser letzteren Verknüpfung nichts gedient sein.

Wie ist es nun, wenn Vorstellungen ins Bewußtsein treten, *welche inhaltlich nichts mit einander gemein haben*, die also überhaupt nicht mit einander verglichen werden können,

ſondern unvergleichbar, disparat ſind? — Eine gegenſeitige Förderung kann nicht eintreten, weil keine gleichen Merkmale vorhanden ſind. Ebenſo wenig wird aber eine gegenſeitige Hemmung entſtehen; denn Gegenſätze beſtehen zwiſchen ihnen auch nicht. „Da nun eine Hemmungsverdunkelung nicht vorkommt, ſo findet nur inſofern ein gegenſeitiges Verdunkeln ſtatt, als eine Mehrheit von Vorſtellungen ſich in das Bewußtſein teilen muß“ [1]. Iſt mithin die Zahl der gleichzeitig bewußten disparaten Vorſtellungen nicht zu groß, beträgt ſie beiſpielsweiſe nur zwei, ſo können dieſe mit einem bedeutenden Grade von Helligkeit neben einander im Bewußtſein ſtehen. Da ſich aber die Innigkeit der Verknüpfung genau richtet nach dem Grade der Vorſtellungsklarheit, ſo wird das Band zwiſchen zwei gleichzeitig bewußten disparaten Vorſtellungen möglichſt vollkommen ausfallen.

Setzen wir nun voraus, daß es möglich iſt, jede in die Seele eintretende Sachvorſtellung mit einer disparaten Vorſtellung eng zu verknüpfen, wird uns dann dieſe Verknüpfung die Möglichkeit gewähren, die Sachvorſtellung nach ihrem Niederſinken unter die Schwelle des Bewußtſeins jederzeit aus dem Unbewußtſein wieder emporzuziehen? — Ohne weiteres nicht; denn die mit der Sachvorſtellung verknüpfte disparate Vorſtellung iſt offenbar erſt dann imſtande, die Reproduktion ihrer Begleiterin zu veranlaſſen, wenn ſie ſelbſt im Bewußtſein ſteht. Wie aber die verknüpfte disparate Vorſtellung bewußt machen? — Eine neue Verknüpfung würde zwar möglich ſein; aber ſie könnte über die eigentliche Schwierigkeit nicht hinweg helfen; vielmehr würde ſie die Frage nach der reproduzierenden Urſache für die verknüpfte disparate Vorſtellung lediglich von derjenigen erſten auf die zweiten Grades verſchieben.

Die Verknüpfung der Vorſtellungen läßt uns hier alſo im Stich. Da bleibt uns nur übrig, zu unterſuchen, ob ſich vielleicht das bereits erwähnte beſte Reproduktionsmittel, die erneute ſinnliche Wahrnehmung, unſerem Zwecke dienſtbar machen läßt. Wie wir oben ſahen, vermag uns dasſelbe für die Reproduktion von Sachvorſtellungen eine einigermaßen ſichere

[1] Dörpfeld, Denken und Gedächtnis.

Handhabe nicht zu bieten. Es fragt ſich, ob diesbezüglich für die disparaten Vorſtellungen, mit denen jene verknüpft werden ſollen, von der erneuten ſinnlichen Wahrnehmung nicht Vollkommeneres geleiſtet werden kann. Wie, wenn dieſelben ſo gewählt würden, daß es in unſerer Macht ſtände, die ihnen zu Grunde liegenden ſinnlichen Wahrnehmungen mit Leichtigkeit immer wieder zu veranlaſſen? — Jene würden dadurch ſofort, ſicher und vollkommen über die Schwelle des Bewußtſeins gehoben und zögen dann das verknüpfte ſachliche Vorſtellungsmaterial nach ſich.

In der That haben die Menſchen ſeit den älteſten Zeiten den angedeuteten Weg beſchritten und ſich auf demſelben die Möglichkeit verſchafft, das in die Seele eintretende Bildungsmaterial feſtzuhalten und in endloſer Breite und Tiefe zu verarbeiten. Natürlich können ſie dazu nicht bewogen worden ſein durch die aus pſychologiſchen Betrachtungen geſchöpfte Erkenntnis, daß die Verknüpfung der Sachvorſtellungen mit geeigneten, leicht zu reproduzierenden disparaten Vorſtellungen für die Bildung des Geiſtes von eminenter Bedeutung ſei. Die erſten Antriebe dazu liegen vielmehr begründet in der menſchlichen Natur. Der Menſch beſteht aus Leib und Seele. Beide ſind in hohem Grade von einander abhängig. Dieſes zeigt ſich unter anderem darin, daß die Seele auf Eindrücke von außen her durch Bewegungen des Körpers reagiert und auch ſonſt die Zuſtände in ihrem Innern auf eine unſerer Willkür vielfach entzogene Weiſe teils in deutlich wahrnehmbaren, teils in ungemein feinen Körperbewegungen geltend macht. So wird die Vorſtellungsthätigkeit begleitet von Mienen und Geberden, von Bewegungen der Hände, der Augen, des Kopfes, der Schultern u. ſ. w. Die gegenſeitige Beobachtung derartiger Körperbewegungen gewährt ſchließlich die Möglichkeit, von ihnen auf beſtimmte ſeeliſche Zuſtände zu ſchließen. Freude, Schmerz, Kummer, Zorn, Verwunderung, Furcht, Schrecken, Einverſtändnis, Unwiſſenheit, Zweifel u. ſ. w. können auf dieſe Weiſe aus dem Geſamtausdrucke des Körpers erkannt werden.

Für die Naturmenſchen der älteſten Zeit werden Geberden und Zeichen das einzige Verſtändigungs- und Denkmittel geweſen ſein. Die große Unvollkommenheit und Unbeſtimmtheit desſelben

liegt auf der Hand; sie schloß die Erlangung einer umfangreichen und gründlichen Bildung vollständig aus. Noch heute stehen diejenigen unter den Naturvölkern, welche von einem vollkommeneren und bestimmteren Verständigungsmittel, als Zeichen und Geberden es sind, nur wenig Gebrauch machen, wie z B. die Patagonier, Grönländer, Eskimo u. a., auf einer sehr niedrigen Bildungsstufe. Erst die allmähliche Schöpfung und Entwickelung einer umfangreichen und klar ausgeprägten Vorstellungsreihe, die Aneignung derselben und ihre Verwertung zur Verknüpfung mit den Sachvorstellungen und zur Begleitung der Gedanken haben Kultur und Bildung die Bahnen geebnet und einen unendlichen Fortschritt beider ermöglicht.

Die diesbezügliche wichtige Errungenschaft besteht im wesentlichen darin, daß man das Stimmorgan in den Dienst des Vorstellungslebens gestellt hat. Den ersten Schritt auf diesem Wege bezeichnen uns die Stimmlaute, durch welche der Mensch noch heute empfangene Gefühlseindrücke auszudrücken pflegt: Ah! — O! — Ha! — Pah! — Aha! — Oho! — O weh! — Hm — und viele andere, deren Hervorbringung in unserer Sprache als seufzen, stöhnen, jubeln, schreien, kreischen u. s. w. bezeichnet wird. Sie müssen als unmittelbare Äußerungen des Gefühlslebens angesehen werden und sind die Folge von Reflexbewegungen, welche die Gefühlseindrücke nach Maßgabe ihres Inhaltes in den Stimmorganen verursachen.

An diese pathognomischen Reflexlaute schließen sich die lautlichen Ausdrücke, welche den Charakter einer Nachbildung des Wahrgenommenen annehmen, wie: Plumps, Klapps, Kuckuck, Wauwau, krächzen, Krähe, packen, schnarren, knistern, schnarchen, rieseln u. s. w., u. s. w. Sie bringen ein an einem wahrgenommenen Objekte hervorragendes Merkmal, gewöhnlich das des Tones, zum Ausdruck. Sie verdanken ihren Ursprung ebenfalls Reflexbewegungen in den Stimmorganen; jedoch werden diese letzteren nicht durch das wahrgenommene Objekt selbst, sondern durch das Gefühl, welches mit der Wahrnehmung des betreffenden hervorragenden Merkmales des Objektes verbunden ist, erzeugt. Sie stehen also ursprünglich nur zu einem Teile des Objektes in engerer Beziehung; wenn sie in der entwickelten Sprache vielfach als unzertrennliche Begleiter des ganzen

Objektes erſcheinen, ſo hat die enge Beziehung zu einem Teile des letzteren eben eine Verknüpfung mit dem ganzen Objekte zur Folge gehabt.

Von dieſer ſogenannten onomatopoetiſchen Stufe der Sprachbildung erhob man ſich ſchließlich zu ſolchen Aſſociationen, bei denen zwiſchen Sache und ſprachlicher Form, zwiſchen Sachvorſtellung und ſprachlicher Formvorſtellung ein innerer Zuſammenhang nicht beſteht. Die Bezeichnungen für Perſonen und Dinge, für Thätigkeiten und Zuſtände, für Bewußtſeinsperzeptionen und höhere geiſtige Gebilde erſcheinen als freigewählte Namen, welche mit dem Inhalte der betreffenden Vorſtellungen gar nichts gemein haben und in ihrer Bildung und Biegung höchſtens Rückſicht nehmen auf die Bildung und Biegung der bereits vorhandenen Sprachformen, wodurch mit der Grund zu der Geſetzmäßigkeit im Bau der Sprache gelegt wird. Die Möglichkeit, daß Vorſtellung und Sprachform, Sache und Wort trotz völliger Ungleichheit doch auf das engſte mit einander verbunden werden können, haben wir oben bereits erörtert. Die abſichtliche Aſſociation beider im Bewußtſein hat das bekannte Freundſchaftsbündnis zur Folge, welches zwiſchen gleichzeitig bewußten disparaten Vorſtellungen zuſtande kommt. Das Sprechen und das Hören der betreffenden Sprachform bewirkt die Wiederholung dieſes Vorganges und damit eine innigere Verknüpfung beider Vorſtellungen. Schließlich gewinnt das Band zwiſchen ihnen eine bedeutende Feſtigkeit und Dauerhaftigkeit.

Die Wahrnehmung eines pathognomiſchen Reflexlautes wird im Bewußtſein denſelben oder doch einen ähnlichen Gefühlseindruck hervorrufen, wie derjenige war, welcher den Gefühlsausdruck veranlaßt hat. Aus dieſem Grunde ſind die Laute, welche man in der Grammatik Interjektionen zu nennen pflegt, allgemein verſtändlich. Allerdings laſſen ſie nur eine Gemütslage erkennen, nicht aber die Bedingungen, durch welche dieſelbe geſchaffen worden iſt. Sie bilden mithin ein ganz allgemeines, aber nur ein ſehr unvollkommenes Verſtändigungsmittel.

Die Wahrnehmung eines onomatopoetiſchen Ausdruckes wird im Bewußtſein ein Gefühl wachrufen, welches demjenigen ähnlich iſt, das ihn ſelbſt veranlaßt hat. Letzteres iſt aber durch das hervorragende Merkmal eines wahrgenommenen

Objektes bewirkt worden. Mithin wird die anomatopoetiſche Sprachform das hervorragende Merkmal eines Objektes erkennen laſſen oder doch die Erkennung desſelben weſentlich erleichtern. Offenbar wird dadurch auch der Erkennung des Objektes vorgearbeitet; jedoch kann dieſe nicht erfolgen und eine Verknüpfung der alle Merkmale enthaltenden Sachvorſtellung mit der onomatopoetiſchen Formvorſtellung nicht erreicht werden, bevor nicht das Objekt ſelbſt percipiert worden iſt und bevor nicht eine mehrmalige Aſſociation dieſes und des onomatopoetiſchen Ausdruckes ſtattgefunden hat. So ſind die onomatopoetiſchen Sprachformen urſprünglich nur bis zu einem gewiſſen, vielfach ſehr geringen Grade allgemein verſtändlich; ſie bilden jedoch, da ſie die Erkennung eines Merkmales wirklicher Objekte vermitteln oder doch erleichtern, ein vollkommeneres Verſtändigungsmittel als die Interjektionen; ihrer Verwendung zur Bezeichnung der betreffenden ganzen Objekte muß die Verknüpfung mit denſelben vorangehen.

Der bei weitem größte Teil unſerer Sprachformen ſteht zu dem ſachlichen Vorſtellungsmaterial in keinerlei Beziehung. Die Möglichkeit, ſich durch ſolche Sprachformen zu verſtändigen, war alſo urſprünglich gleich Null. Um dieſe Möglichkeit zu gewinnen, mußte man ſich innerhalb einer größeren menſchlichen Geſellſchaft erſt einigen auf beſtimmte Sprachformen für beſtimmte Gegenſtände, Thätigkeiten, Zuſtände. Dieſe Einigung iſt natürlich in vollem Umfange weder zu einem beſtimmten Zeitpunkte, noch in bewußter Abſicht erfolgt. Sie iſt vielmehr das Ergebnis einer allmählichen, in Jahrhunderten und Jahrtauſenden ſich vollziehenden Entwickelung einer Sprache. Das Volk in ſeiner Geſamtheit leiſtet die letztere, und der ſcharfſinnige Sprachforſcher wird in den meiſten Fällen vergebens nach den Umſtänden forſchen, welche der einen Form das Daſein gegeben und ihr in dem Kampfe mit gleichbedeutenden Formen zum Siege verholfen haben.

Durch Ausbildung ſolcher Sprachformen, welche innerhalb einer menſchlichen Geſellſchaft zum Ausdruck beſtimmter Sachvorſtellungen verwandt wurden, waren die Grundbeſtandteile einer Sprache gewonnen. Wir pflegen dieſe Teile der Sprache, mit denen geiſtige Gebilde verknüpft ſind, *Begriffswörter* zu

nennen. Zu diesen bildete sich nach und nach eine Anzahl von Wortformen, welche zur Verbindung der Begriffswörter (der Sachvorstellungen) und zur Bezeichnung verschiedener Verhältnisse (der Vorstellungen zu einander) dienen. Sie heißen Formwörter.

Begriffs- und Formwörter machen an sich und in ihrer Verbindung zu Sätzen und größeren Satzganzen die Lautsprache aus. Die Erlernung derselben macht es jedem möglich, sich mit einem andern, der dieselbe Lautsprache kennt, auf das vollkommenste zu verständigen. Das Wort, von dem einen genannt, verursacht bei dem andern eine Gehörswahrnehmung, und da in seinem Geiste eine dieser Wahrnehmung gleiche sprachliche Formvorstellung vorhanden ist, tritt diese ins Bewußtsein und zieht zugleich die verknüpfte Sachvorstellung nach sich. Hat nun jemand aus Vorstellungsmaterial höhere geistige Gebilde gewonnen, ist er vielleicht zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen fortgeschritten, oder sind Gefühle und Willensbestrebungen in ihm rege geworden, so ist es ihm möglich, diesen Bildungsprozeß auch im Geiste anderer zu erzeugen. Er reproduziert zu dem Zwecke den eigenen Vorstellungslauf und bringt während dieser Thätigkeit die verknüpften Formvorstellungen zum sprachlichen Ausdruck. Der Hörer nimmt die Schallreize wahr; die inhaltsgleichen Schallvorstellungen werden nacheinander bewußt; die verknüpften Sachvorstellungen treten in derselben Folge ins Bewußtsein und führen zur Erzeugung der nämlichen höheren geistigen Gebilde. „Wenn wir z. B. sagen oder annehmen, die Schüler hätten eine ihnen anschaulich vorerzählte Geschichte sofort verstanden, — was ist dann dieses Verstehen? — Sehen wir zu. Vorab haben die Schüler sprachliche Ausdrücke gehört — oder psychologisch genauer gesagt: sie haben Gehörswahrnehmungen gemacht. Zum andern hat ihnen bei jedem gehörten Worte oder Satze der Sinn einfallen, d. h. es haben die dadurch bezeichneten sachlichen Vorstellungen (Personen, Sachen, Vorgänge und Verhältnisse) ins Bewußtsein treten müssen — was also voraussetzt, daß ihnen der Sinn der vorgekommenen sprachlichen Ausdrücke bekannt gewesen ist. Bei dem Verstehen des Vorerzählten hat somit ein stetiges Reproduzieren früher erworbener Vorstellungen stattgefunden. Die gehörten Wortklänge

waren es, welche die Vorstellungen aus dem Seeleninnern ins Bewußtsein riefen und dieselben dergestalt gruppierten und aneinander reihten, daß die Geschichte gleichsam vor den Augen der Schüler sich zutrug [1].

(Schluß folgt).

III.

„Wie muß der Geschichtsunterricht beschaffen sein, wenn er den Forderungen der Königl. Regierung zu Potsdam vom 3. März 1890 genügen soll?“

Von

Rektor Fr. Friesicke, Freienwalde a. O.

„Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld.“

Herbart.

Was aus der Geschichte in der Volksschule, der einklassigen wie der mehrklassigen, gelehrt werden soll, setzen die „Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ also fest: „In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreißigjährigen Krieges und der Regierung des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen.

Die Ausführlichkeit und die Zahl der Bilder bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maße der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann.“

Von diesen Festsetzungen ausgehend, die inbezug auf den Unterrichtsstoff je nach der Art der Schule engere oder weitere Grenzen zu ziehen den Leitern der betreffenden Anstalten über-

[1] Dörpfeld, Denken und Gedächtnis.

laſſen, ſtellt die oben angezogene Regierungsverfügung hinſichtlich der Stoffverteilung folgende Regel auf: Auf der Unterſtufe, wo von einem eigentlichen Geſchichtsunterricht noch nicht die Rede iſt, werden im Anſchluß an die Heimatkunde die an die Örtlichkeiten ſich knüpfenden geſchichtlichen Vorgänge kurz behandelt, die Namen unſeres Herrſcherpaares und der Mitglieder des Königl. Hauſes und der hervorragendſten preußiſchen Heerführer und Staatsmänner der letztvergangenen großen Zeit feſt eingeprägt und paſſende, das Gemüt anſprechende Begebenheiten aus dem Leben derſelben erzählt.

Mit Beginn des eigentlichen Geſchichtsunterrichts ſollen unter Wiederholung des bereits behandelten Stoffes Lebensbilder aus der Regierungszeit Kaiſer Wilhelms I. gegeben werden, in dem zweiten Jahreskurſus aber Lebensbilder von dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms III. an zur Darſtellung gelangen. Für die Oberſtufe würden dann im erſten Kurſus die Lebensbilder von der Zeit des großen Kurfürſten bis auf Friedrich Wilhelm III. zu geben ſein und im Anſchluß daran wäre der früher behandelte Stoff zu wiederholen. In dem zweiten Jahreskurſus gelangen unter beſonderer Berückſichtigung der mächtigſten deutſchen Kaiſer zunächſt einzelne Lebensbilder aus der älteren deutſchen und der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte neu, und im Anſchluß hieran die geſchichtlichen Lebensbilder von der Zeit des dreißigjährigen Krieges ab repetitoriſch in pragmatiſcher Verknüpfung zur Behandlung. Hierbei können und ſollen, ſoweit es thunlich iſt, auch die wichtigſten kulturgeſchichtlichen Momente, insbeſondere die hervorragendſten Erfindungen und Entdeckungen zur Darſtellung kommen.

Über die Behandlung des geſchichtlichen Stoffes läßt ſich die Verfügung alſo aus: Der Stoff iſt von dem Lehrer nach ſorgfältiger Vorbereitung anſchaulich und frei, lebendig und warm, in klarer durchſichtiger Gliederung, mit ſchlichtem Wort zu erzählen. Diktate ſind nicht geſtattet, das rein mechaniſche Einlernen von Geſchichtszahlen, Regentenreihen ꝛc. iſt verboten; Leitfäden in der Hand der Schüler dürfen nur in mehrklaſſigen Schulen zur Anwendung kommen. Dagegen iſt bei jeder geſchichtlichen Erzählung auf umſichtige Ausſonderung des eigent-

lichen Merkstoffes sofort Bedacht zu nehmen, letzterer auf die Wandtafel anzuschreiben und von den Kindern als Anhalt weiterer Wiederholungen sorgfältig und richtig aufzuschreiben. Die Kinder sind von vornherein durch sorgfältige mündliche Übung — Abfragen, Zergliedern, Zusammenfassen des mündlichen Vortrages — zu freiem Nacherzählen anzuhalten und zu gewöhnen und diese Übungen in stofflich geschickt von dem Lehrer verbundenen Aufgaben auch für die schriftlichen Aufsatzübungen zu verwerten."

Im weitern Verlaufe wird darauf hingewiesen, daß das Lesebuch mit seinen prosaischen und poetischen Geschichtsstoffen zur Belebung zu benützen sei, niemals aber an Stelle des freien Vortrages gesetzt werden dürfe. Ebenso wird auf die Notwendigkeit fleißiger und regelmäßiger Wiederholung aufmerksam gemacht.

Besonders beherzigenswert erscheint uns noch der Schlußpassus, den wir deshalb wörtlich hier folgen lassen:

„Eine der wesentlichsten Aufgaben der Volksschule besteht darin, den Kindern unseres Volkes die Segnungen zum Bewußtsein zu bringen, welche die in schwerem opferreichen Ringen unter den ruhmreichen Herrschern des Hohenzollernhauses wieder gewonnene Einheit, Selbstständigkeit, Bildung und Gesittung demselben gebracht haben, ihnen zum Bewußtsein zu bringen, daß diese Segnungen nur durch die Erhaltung dieser Güter dauernd bewährt werden können und sie durch ernste Hinweisung hierauf zu lebendigen Gliedern der deutschen Volksgemeinschaft, zu selbstverleugnender Unterordnung, zu unbedingter freudiger Hingabe an König und Vaterland zu erziehen. Kein Lehrgegenstand dient dieser hohen Aufgabe der Volksschule mehr als der Geschichtsunterricht. Wir vertrauen, daß in richtiger Erkenntnis dessen die zu Erziehern unseres Volks berufenen Lehrer dieser Aufgabe in Treue und Gewissenhaftigkeit nachleben und dem vaterländischen Geschichtsunterrichte die bedeutsame Stelle einräumen und diejenige volle Kraft zuwenden werden, welche ihm nach seiner nationalen Bedeutung gebührt."

Wir verzichten bei Bearbeitung der uns gestellten Frage auf weitere Auseinandersetzungen über die verschiedenen Methoden,

die im Geſchichtsunterricht im Wechſel der Zeiten ſich Geltung zu verſchaffen geſucht haben und bemerken nur, daß es die Volksſchule im großen und ganzen mit der biographiſch-monographiſchen Methode, die in konzentriſchen Kreiſen ſich aufbaut, zu thun hat, wozu ſelbſtverſtändlich ein Aufſteigen in chronologiſcher Reihenfolge gerechnet werden muß. Unſere Ausführungen werden ſich beſonders um zwei Punkte drehen: um die Stoffauswahl und um die Durcharbeitung des dargebotenen Stoffes.

1. Der Geſchichtsunterricht iſt eines der jüngſten Fächer, welche in dem Lektionsplan unſerer Volksſchulen eine Stelle gefunden haben. Aber bei allen geiſtiger angelegten Völkern iſt es von jeher als eine der wichtigſten Pflichten angeſehen worden, dem nachwachſenden Geſchlechte die Thaten der Vorfahren in lebendiger Rede mitzuteilen. Das Volk Israel hatte ſeine Feſte (2. Moſ. 12, 24—27), ſeine Denkſteine (Joſ. 4, 5—7), ſeine Altertümer (2. Moſ. 16, 32—34), ſeine heiligen Geſänge (Pſ. 78; 113—118), ſpäter ſeine Faſten- und Trauertage (Sach. 7) und es war göttliches Gebot, daß die Väter die Geſchichte, die ihre Augen geſehen haben, ihr Leben lang im Herzen behalten und ſie ihren Kindern und Kindeskindeen kund thun ſollten (5. Moſ. 4, 9). — In Hellas und Rom war die Erinnerung an die Helden des Vaterlandes ſchon durch die großartige Oeffentlichkeit des Volkslebens geſichert. Bei den Germanen waren nach Tacitus alte Geſänge die einzigen Träger der Ueberlieferung. Sie feierten in denſelben die göttliche Abſtammung ihres Volkes. Göttliches und Menſchliches floß ſo zuſammen, und die Götterſage ſpiegelte ſich in der Heldenſage. Im Mittelalter ſammelten fleißige Mönche die Nachrichten über frühere Zeiten, wo immer ihnen ſolche nur zugänglich waren. Aus dieſen Thatſachen erhellt, daß man ſich ſchon frühzeitig der hohen Bedeutung der Geſchichte bewußt war, viel früher, als dieſelbe zum Gegenſtand eines beſondern Unterrichts gemacht wurde. Als man dann im Laufe der Zeit auch dem Geſchichtsunterricht ein Plätzchen in der Volksſchule einräumte, da konnte es ſich nicht mehr um die Frage nach der Bedeutung dieſes Unterrichtsgegenſtandes als vielmehr nur darum handeln, was aus dem Gebiete desſelben zur Behandlung

gebracht werden sollte. In bezug hierauf gingen und gehen noch jetzt die Ansichten weit auseinander. Während von der einen Seite Lebensbilder aus allen Zeitaltern der Geschichte gefordert werden, wollen andere Pädagogen nur der vaterländischen Geschichte ein Plätzchen in der Volksschule eingeräumt wissen. Während Rousseau seinen Zögling nur mit der alten Geschichte bekannt machen will und die neuere Geschichte ganz beiseite läßt, nicht nur, weil gegenwärtig alle Menschen einander gleich sehen, sondern auch, weil unsere Schriftsteller einzig und allein zu glänzen bestrebt seien, während die Alten weniger Gemälde entwerfen und weniger Witz, aber mehr gesunde Vernunft enthalten, nimmt Salzmann den entgegengesetzten Standpunkt ein. Um der Regel vom Nahen zum Entfernten und zugleich seiner Vaterlandsliebe gerecht zu werden, schlug Salzmann den regressiven Gang ein. Er besuchte mit seinen Kindern das nahe bei Schnepfenthal gelegene Kloster Reinhardsbrunn, beantwortete ihre Fragen nach den Personen, die unter den Leichensteinen daselbst lägen und wollte sie damit allmählich auf die Erlernung der Geschichte vorbereiten. Herbart wiederum steht ganz auf dem Boden derer, die den Geschichtsunterricht mit dem Altertum wollen beginnen lassen. Las er doch mit einem acht- und einem neunjährigen Knaben die Odyssee. „Der Hauptteil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend", sagt er, „bleibt immer die griechische und römische Geschichte. Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blickes auf den Mann, und die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft herauzunähern, idealischer Darstellungen solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Übergang zu einer höheren Ordnung verrät. Zugleich muß die Beschäftigung mit diesen Männern auch durch ihre äußere Form zu einem weit offen liegenden Fortschritt einladen".

Namhafte Pädagogen und Methodiker der Gegenwart weisen ebenfalls der alten Geschichte den Anfang im Geschichtsunterricht der Volksschule an. Ist es auch nur eine eng begrenzte Auswahl von Einzelbildern, die gegeben werden, so erfordern dieselben doch bei knappster Zeitbemessung wenigstens 16 bis 20

Stunden. Regierungs- und Schulrat Dr. Schumann in Trier bringt in seinem Einrichtungs- und Lehrplan (1875) der vierklassigen Seminarschule zu Alfeld für das vierte Schuljahr 6, für das fünfte 17, für das sechste 22, für das siebente 25 Erzählungen aus der alten Geschichte, das achte Schuljahr kann nur repetitorisch die im siebenten Jahre behandelten Stoffe mit aufnehmen. Schulrat Dr. K. Kehr — in seiner Praxis der Volksschule — hebt nur für die Oberstufe, d. i. für die beiden letzten Schuljahre, eine Anzahl Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte und zwar in jedem Jahre etwa 10 Bilder heraus, die zur Betrachtung gestellt werden. Ähnlich gestaltet sich die Auswahl bei Dr. Schütze in seiner evangelischen Schulkunde. Er will etwa 16—20 Stunden darauf verwendet wissen, um Einzelbilder aus der ältesten Geschichte der Ägypter, Assyrer, Babylonier, Phönizier, Perser, Griechen und Römer mit den Schülern der Oberklasse zu behandeln. Für die Auswahl auch aus der ältesten Geschichte spricht sich ferner Dr. Dittes in seiner Schule der Pädagogik aus. Und der Lehrplan für die Volksschulen im Königreich Württemberg weist selbst der einklassigen Dorfschule eine begrenzte Anzahl von Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte zu.

Angesichts dieser Thatsachen müssen wir uns die Frage vorlegen, wie kommen wir in Preußen dazu, von diesem Gange abzuweichen? wie wollen wir es begründen, diese als bildend allgemein anerkannten Stoffe unsern Schülern vorzuenthalten und wie kann die Königl. Regierung zu Potsdam eine den Geschichtsstoff so eng begrenzende Verfügung erlassen? Zunächst ist darauf zu erwidern, daß die preußische Unterrichtsverwaltung mit dieser Auffassung durchaus nicht allein steht. So weiß z. B. der Lehrplan von Elsaß-Lothringen nichts von der alten Geschichte, auch in den österreichischen Volksschulen ist derselben kein Plätzchen gegönnt. Bayern weiß nur von der Geschichte des engeren Vaterlandes und von der deutschen Geschichte zu erzählen. In dem Lehrplan für Unterfranken und Aschaffenburg wird sogar die Klage laut: „In manchen Schulen wissen die Kinder mehr aus der ältesten als aus der neuesten Geschichte anzugeben, während in der Volksschule gerade der neueren

und neueſten Geſchichte des Vaterlandes das Hauptaugenmerk zuzuwenden iſt".

Profeſſor Dr. Kern, ein Anhänger Herbarts, unterſtützt deſſen Forderung, den Geſchichtsunterricht mit der Geſchichte des Altertums beginnen zu laſſen, mit folgenden Gründen: 1. Die größere Einfachheit der alten Geſchichte begünſtigt die klare Auffaſſung der Begebenheiten und Handlungen. 2. Die alte Geſchichte führt zu der Erkenntnis des Gegenſatzes zwiſchen Heidentum und Chriſtentum. 3. Die Muſtergiltigkeit der Alten auf dem Gebiete der plaſtiſchen Kunſt, wie auf dem der ſtiliſtiſchen, redneriſchen und dichteriſchen Form kommt für die Geſchmacksbildung in betracht. 4. Die plaſtiſchen Geſtalten einer ſchönen Menſchlichkeit, wie ſie Griechenland, einer feſten Männlichkeit, wie vorzüglich Rom ſie erzeugte, ſind beſonders geeignet, die Teilnahme der Schüler zu erregen und bildend auf ſie einzuwirken. Es ſei alſo rein unmöglich, einen anziehenden Unterricht in der Geſchichte zu erteilen, ohne darin dem Altertum einen wichtigen Platz einzuräumen. Deshalb ſei das Altertum für den Geſchichtsunterricht auch der Volksſchule von Wichtigkeit, und dies um ſo mehr, als die Geſchichte keiner Zeit ohne Kenntnis der ihr vorausgegangenen verſtanden werden könne. Trotz dieſer gewiß warmen Empfehlung der alten Geſchichte giebt Kern doch zu, daß in Schulen, welche nur die deutſche Sprache lehren, auch nur die deutſche Geſchichte zu einer ſelbſtändigen Geltung kommen könne. — Mit vollſter Entſchiedenheit wehrt ſich Sachſe gegen die alte Geſchichte. Er ſagt, in deutſche Schulen gehöre nur deutſche Geſchichte. Nur von ſeines Volkes Entwickelung könne ſich der gemeine Mann richtige Vorſtellungen bilden. Dieſen Anſchauungen tritt auch der verſtorbene Schulrat Kahle, einer der praktiſchſten Methodiker der Neuzeit, bei. Was aus der alten Geſchichte unſern Schülern zu wiſſen nötig ſei, das erfahren nach ihm dieſelben gelegentlich in der Behandlung der Geſchichte des Reiches Gottes auf Erden. Dieſer Auffaſſung ſchließen wir uns an. Die alte Geſchichte findet nur inſoweit Berückſichtigung, als die Völker des Altertums in Beziehung treten zur Entwicklungsgeſchichte des Reiches Gottes auf Erden. An geeigneter Stelle wird jedesmal zum beſſern Verſtändnis der vorliegenden bibliſchen Geſchichte ein

kurzer Überblick über Land und Volk gegeben, von dem in der zu behandelnden Geschichte die Rede ist. So wird z. B. von Ägypten und den alten Ägyptern geredet werden müssen, wenn es sich um die Geschichten von dem Aufenthalt der Kinder Israels in Ägypten handelt und so in allen übrigen Fällen.

Für uns kommt für die Auswahl des zu behandelnden Geschichtsstoffes noch ein Umstand hinzu, der in andern Staaten wohl in Wegfall kommen mag. Nach einem Ausspruch König Friedrich Wilhelms IV. hat „Preußen eine Geschichte ohne Gleichen". Und wahrlich, wenn wir die Entwicklungsgeschichte des Hohenzollerngeschlechts und die Entwicklung des preußischen Staates unter der glorreichen Regierung der Fürsten dieses edlen Hauses verfolgen, werden wir dieses Wort vollauf bestätigt finden. Hier fließen nun die Quellen so reichlich, in dieser Geschichte unsers engern Vaterlandes finden sich alle die bildenden Momente in so überreicher Fülle, daß wir neben der deutschen Geschichte nicht mehr Raum und Zeit für das Altertum finden würden. Warum sollen wir das Gute in der Ferne suchen, wenn wir es so nahe im eigenen Lande haben? Alles was wahrhaft gut und schön, was edel und sittlich ist, wird es uns nicht in der eigenen Geschichte unseres Landes und Volkes in zahlreichen Beispielen vor Augen gestellt? Lange genug hat man freilich die vaterländische Geschichte arg vernachlässigt, das gilt besonders von unsern höheren Schulen, die selten über die Jahre 1806 und 1807 hinauskommen und bei den Freiheitskriegen die Geschichte überhaupt aufhören ließen. Das dürfte nun auch bald ein überwundener Standpunkt sein. Denn die Willensäußerungen unseres jugendfrischen, thatenfrohen Kaisers in bezug auf diesen Gegenstand werden schwerlich ungehört verhallen, man wird ihnen Rechnung tragen und der vaterländischen Geschichte den ihr gebührenden Platz einräumen müssen. Auch die höheren Unterrichtsanstalten haben einen übergroßen Ballast bisher mit sich getragen; da kann und muß gar vieles über Bord geworfen werden. Für solch nutzlose Stoffe aber werden dann die herrlichen Thaten unserer Väter und Brüder zur Behandlung kommen, an ihnen werden die jugendlichen Gemüter sich emporranken, zu großen Thaten sich begeistern und mit Liebe zum Vaterlande wie zum Herrscher-

hause sich erfüllen lassen. Die Volksschule aber mit ihrer beschränkten Unterrichtszeit hat erst recht keine Zeit mehr übrig für alte Geschichte. Wir werden sogar den Stoff der deutschen, ja selbst aus der speziell preußischen Geschichte noch bedeutend einschränken müssen, wenn wir auch nur die wichtigsten Abschnitte etwas eingehender behandeln und den Schülern zum bleibenden Eigentum übermitteln wollen.

Die oben angezogene Verfügung der Königl. Regierung zu Potsdam giebt zwar einige Bemerkungen bezüglich der Stoffauswahl, doch läßt sie den Leitern der einzelnen Schulen freie Hand, um nach den Bedürfnissen der jedesmaligen Schulanstalt die zweckentsprechende Auswahl treffen zu können, und damit hat sie sicherlich das Rechte getroffen. „Eines schickt sich eben nicht für alle". Was für die eine Schulanstalt geeignet ist, ist es darum noch lange nicht für alle übrigen auch. Wenn nun zwar im allgemeinen Übereinstimmung in den Lehrplänen herrschen muß, so werden sie in den Einzelheiten doch oft genug von einander abweichen. —

Seine Vorbereitung findet der Geschichtsunterricht bereits auf der Unterstufe im biblischen Geschichtsunterricht. Im dritten und vierten Schuljahr werden die Schüler im Anschluß an die Heimatkunde mit den Sagen der Heimat vertraut gemacht, erfahren die Namen unseres Herrscherpaares und erhalten durch anschauliche, ansprechende Erzählungen aus dem Leben der hervorragenden Hohenzollernfürsten und deren Gemahlinnen einen vorbereitenden Geschichtskursus auf das fünfte Schuljahr, das mit der brandenburgisch-preußischen Geschichte einsetzt und dieselbe in lebensvollen Einzelbildern den Schülern bis auf die Gegenwart vorführt. Im sechsten Schuljahre treten einige wichtige Geschichtsbilder aus der deutschen Geschichte hinzu. Das siebente und achte Schuljahr beginnen mit der deutschen Geschichte, in konzentrischen Kreisen die früheren Stoffe erweiternd und vertiefend und schließen mit der deutschen Geschichte der Gegenwart. Die preußische Geschichte wird als wesentlicher Bestandteil der deutschen Geschichte vorgeführt und die Schüler sind zu der Erkenntnis zu führen, wie die preußische Geschichte mehr und mehr zur deutschen Geschichte sich ausgestaltet dadurch, daß Preußen an die Spitze der deutschen Stämme tritt

und die Führung derſelben zum Wohle Alldeutſchlands übernimmt. —

Möchte Jemand den Beginn des propädeutiſchen Geſchichtsunterrichts mit dem dritten Schuljahre für verfrüht erachten, ſo verweiſen wir ihn auf ein Wort unſers Altmeiſters Dieſterweg. Derſelbe ſchreibt in ſeinen „Rheiniſchen Blättern“ von 1835: „Die Natur giebt uns für den Betrieb des Geſchichtsunterrichts ſehr beachtenswerte Winke. Wovon hört der Mann, die Frau, der Jüngling, die Jungfrau lieber reden und erzählen, als von dem, was vor ihnen in der Nähe und in der Ferne geſchehen iſt; wovon lieber, als von dem, wie ſich das Menſchengeſchlecht, die Völker, entwickelt, gebildet, geſtaltet haben; wovon lieber, als von dem, was die Vorfahren gethan und erfahren? Und wir würden hier irren, wenn wir ſolche von Gott gleichſam in die Menſchennatur gelegte Teilnahme an den Begebenheiten in der Welt nur in den Kreiſen der Gebildeten, Vornehmeren, Gelehrten ſuchen wollten; nein, ſie findet ſich auch bei den Menſchen, die auf der niederen Stufe der Bildung ſtehen, die weder durch Stand noch Geburt ſich auszeichnen. Dieſe Teilnahme iſt ganz allgemein. — Das älteſte und für uns das heiligſte aller Bücher beginnt mit geſchichtlichen Erzählungen und giebt ſomit Millionen, die es gebrauchen, in dem Religionsunterrichte einen geſchichtlichen Anfangspunkt. Eine ſehr wichtige Erſcheinung für den Erzieher und Lehrer! — Aber wir müſſen noch weiter hinunterſteigen. Nicht nur die Erwachſenen, auch die Kinder äußern ſchon dieſe Teilnahme. Laſſet uns einmal die Kinder belauſchen und daraus die nötigen Folgerungen ziehen. Wir ſehen nicht auf die Kinder der höheren Stände, wir wenden uns zu den Kindern des ſchlichten Landvolks und gehen in die ſtille Hütte des Landmanns und beobachten da die Gruppe. Der ſechsjährige Knabe ſteht am Kniee des Großvaters, der Soldat geweſen iſt und Schlachten beigewohnt hat, und horcht mit offenem Munde auf die einfache Erzählung des Greiſes. Er kann nicht ſatt werden zu hören. Ja, er läßt ſeine jugendliche Wildheit durch die Worte bändigen: „Biſt du heute artig, ſo erzähle ich dir dieſen Abend wieder etwas“. —

Und kaum, vielleicht durch einen ſchlechten Holzſchnitt zum

Begriff von einem Soldaten gelangt, geht das Knäblein ins Freie, und ein Stöckchen dient ſtatt des Säbels und eine Stange ſtatt des Gewehrs, und das Kind ſucht zu verwirklichen, was durch die Erzählung des Alten in ihm geweckt und gehoben iſt. — Oder wir ſehen die winterabendlichen Zuſammenkünfte der Landkinder. Der greiſe Hausvater erzählt etwas aus den alten Zeiten, wie es vordem geweſen und was damals geſchehen iſt, und alles horcht, es geht kein Wort verloren. — Oder wir treten in die Schulen, wo der Lehrer mit innigem Gefühle und hoher Begeiſterung einfache Erzählungen aus der Geſchichte mitteilt. Schon die ganze Woche haben ſich die Kinder auf dieſe Unterrichtsſtunde gefreut. Jetzt ſitzen ſie, Aug' und Ohr zum Lehrer gerichtet; tiefe Stille herrſcht, atemlos ſcheinen die Schüler; je nachdem die Erzählung iſt, glänzen ihre Augen, oder Thränen rollen über ihre Wangen; fertig geben ſie die Erzählung wieder, und in dieſem Wiedererzählen drücken ſie deutlich den Eindruck aus, den die Sache auf ihr Herz gemacht hat. Das ſind Stunden, wo du, Lehrer, den Schlüſſel zum Geiſte und Herzen deiner Kinder in Händen haſt; öffne nur die Pforte, das ſchöne, fruchtbare Feld liegt offen vor dir, ſtreue nur guten Samen hinein, er trägt gewiß hundertfältige Frucht". — So Dieſterweg im Jahre 1835.

2. Nachdem wir ſo die Zeit und den durchzuarbeitenden Stoff in großen Zügen feſtgeſetzt haben, kommen wir nun zu dem zweiten Teil unſerer Arbeit, der ſich eingehender mit der Durcharbeitung des geſchichtlichen Unterrichtsſtoffes zu beſchäftigen haben wird. Wie aller Unterrichtsſtoff, ſo muß auch der geſchichtliche zum Zwecke ſeiner methodiſchen Behandlung in einzelne Abſchnitte eingeteilt werden, die weder zu groß noch zu klein ſein dürfen. Wird den Schülern auf einmal zu viel geboten, ſo vermögen ſie es nur ſchwer als ein Ganzes aufzufaſſen, der Zuſammenhang geht ihnen verloren und damit die Möglichkeit zu einem verſtändnisvollen Reproduzieren. Dörpfeld bemerkt in bezug hierauf ſehr richtig: „Die bekannten Klagen über die allgemeine Vergeßlichkeit der Schüler haben ſehr häufig lediglich darin ihren Grund, daß die Penſen zu umfangreich gewählt worden ſind". Wiederum dürfen die einzelnen Abſchnitte auch nicht zu klein gegriffen ſein, weil ſolche an Inhalt arme Portionen

ſich ſchwer mit dem bereits erworbenen Wiſſen innig verknüpfen laſſen, weil ſie zu wenig Anlaß zu Vergleichen und zu bildenden Denkübungen gewähren.

Der Behandlung eines jeden geſchichtlichen Abſchnittes geht eine Vorbeſprechung voraus, welche den Zweck hat, das, was das Kind über den neuen Gegenſtand bereits weiß, zu wecken und die verwandten Vorſtellungen in das Bewußtſein zu rufen, damit das Neue nicht iſoliert bleibe, ſondern mit dem Vorhandenen ſich innig verknüpfe und ſich ihm richtig an- und einfüge. Die Vorbeſprechung ſoll das Intereſſe erregen und bewirken, daß die Kinder mit geſpannter Aufmerkſamkeit dem entgegenſehen, was ihnen dargeboten wird.

Stoff zu ſolchen Vorbeſprechungen bietet in mehr oder weniger ausgiebiger Weiſe die Heimat mit ihren Denkmälern und Bergen, Kirchen und Schlöſſern, Plätzen und Straßennamen, Sitten und Gebräuchen, Volksfeſten u. ſ. w. Weitere Anknüpfungspunkte finden wir in Sprichwörtern und Reimſprüchen, die im Munde des Volkes leben und frühzeitig Eigentum der Kinder werden. So erinnert noch jetzt das Sprüchwort „Bürger und Bauer ſcheidet die Mauer" an jene Zeit, wo eine Stadt ohne Umwallung und Befeſtigung nicht gedacht werden konnte. Allgemein iſt auch der Reimſpruch als Abzählreim bekannt: „1, 2, 3, 4 bis 20; die Franzoſen zogen nach Danzig; Danzig fing an zu brennen, die Franzoſen kriegten das Rennen, ohne Strümpf' und ohne Schuh' rannten ſie nach Frankreich zu". Hier iſt offenbar Danzig mit Moskau verwechſelt, doch bietet dieſer Reim Anknüpfungspunkte für Napoleons Zug nach Rußland im Jahre 1812. Sind Gemälde, Statuen oder Baudenkmäler geſchichtlich merkwürdiger Perſonen und Zeiten vorhanden, ſo läßt ſich auch daran die Behandlung manches geſchichtlichen Abſchnittes mit vielem Glücke anknüpfen. Von beſonderer Bedeutung aber werden ſtets bleiben die Lokal- und hiſtoriſchen Sagen. „Die hiſtoriſche Sage regt ganz beſonders die Phantaſie und das Intereſſe des Kindes in hohem Grade an und hat dabei ſo ſtarke Beziehungen zur Geſchichte, deren Charaktere und Periode ſie meiſterhaft veranſchaulicht, daß man ſie keineswegs im Unterricht entbehren kann". Endlich finden wir einen ſehr wertvollen Ausgangspunkt für Be-

handlung eines geſchichtlichen Abſchnittes in den Gedichten hiſtoriſchen Charakters; denn ſie ſind nach Inhalt und Form gleich geeignet, im Schüler ein ſtarkes Intereſſe zu erregen und ihn begierig zu machen, mehr über die Perſonen und Zuſtände, von denen das Gedicht handelt, zu erfahren.

Eine wahre Perle in dieſer Hinſicht iſt die „Schwäbiſche Kunde" von Uhland. Das Gedicht läßt ſich mit vielem Glück als Einleitung in die Geſchichte der Kreuzzüge verwenden. Des weitern ſei hier noch erwähnt Uhlands „Kaiſerwahl", die ein treues Spiegelbild von den früheren Wahlen der deutſchen Kaiſer giebt; Schillers „Graf von Habsburg", zur Einführung in die Zeit Rudolfs von Habsburg und ſo bis auf die jüngſte Vergangenheit fort. Wie ganz anders wird der Schüler die Geſchichte eines ſolchen Zeitraums erfaſſen, wie wird er ſich darin ganz anders einleben, wenn er durch ein ſolches Gedicht in ſie eingeführt wird.

Bei der Darbietung des geſchichtlichen Unterrichtsſtoffes kommt es nun zunächſt darauf an, daß die dargebotene Geſchichte wahr und in Auffaſſung wie Darſtellung ſtreng objektiv ſei. Was ſeitens des Lehrers den Schülern mitgeteilt wird, muß mit den Ergebniſſen der kritiſchen Geſchichtsforſchung durchaus übereinſtimmen, die Geſchichte darf weder im Dienſte einer Kirche noch im Intereſſe einer politiſchen Partei gemodelt und zugerichtet, alſo gefälſcht werden. Der Lehrer darf weder der politiſchen Tagesſtrömung noch ſeinem eigenen politiſchen Standpunkte auch nur den geringſten Einfluß auf die Darſtellung hiſtoriſcher Thatſachen geſtatten; ebenſo wenig darf er Sage und Legende für wirkliche Geſchichte bieten. Auch bei Behandlung der vaterländiſchen Geſchichte muß Wahrheit des Dargebotenen der leitende Grundſatz ſein. Der Lehrer ſoll ſich vor jeder Art von Schönfärberei hüten, den Kindern aber nur das bieten, was ſie faſſen; denn Mißverſtandenes iſt für die Schüler nicht mehr Wahrheit, mochte auch das Dargebotene Wahrheit geweſen ſein.

Es iſt durchaus nicht geſagt, daß bei dem ernſten Streben nach Objektivität und Gerechtigkeit der Unterricht nun der Wärme, Begeiſterung und des Enthuſiasmus für alles Große und Edle in den menſchlichen Handlungen entbehren müſſe.

Beides läßt sich sehr wohl mit einander vereinen. Soll die Geschichte an ihrem Teile dazu beitragen, daß sich im Zöglinge feste sittliche Grundsätze bilden und er die Menschen und sich nach ihrer ethischen Beschaffenheit kennen lernen, so ist es unerläßlich, daß die geschichtlichen Charaktere und Thatsachen vom Standpunkte der Sittlichkeit aus durchdacht und beurteilt werden.

Der geschichtliche Stoff muß zum andern in einer solchen Anordnung und Disposition dargeboten werden, daß *eine* Vorstellung die *andere* weckt und stützt, *eine* die andere erklärt und ergänzt, *eine* der andern zur Reproduktion verhilft. Dies wird jedoch nicht erreicht, wenn die einzelnen Ereignisse und Thatsachen lediglich in einen äußern, nur chronologischen Zusammenhang mit einander gebracht und nicht nach ihren inneren Beziehungen, nach Ursache und Wirkung an einander gereiht werden. So ist es z. B. verfehlt, wenn in der Geschichte Karls des Großen nach dem Sachsenkriege die Kriege mit den Longobarden behandelt und zwischen letztere und das Vorgehen Karls gegen die Baiern der Zug gegen die Araber eingeschaltet wird. An die Sachsenkriege müssen vielmehr die Züge gegen die Slaven und Normannen gereiht werden, weil die letztern unmittelbar aus den Kriegen gegen die Sachsen sich entwickelt haben. Eine zweite Gruppe von Ereignissen umfaßt dann die ebenfalls mit einander zusammenhängenden Feldzüge gegen die Longobarden, die Baiern, die die Grenznachbaren jener waren und deren Fürstenhäuser mit einander in verwandtschaftlichen Beziehungen standen, und gegen die Avaren, die Tassilo von Baiern unterstützten. Die Unterwerfung der Longobarden führt auf Karls Beziehungen zum Papsttum, auf die Erneuerung der kaiserlichen Würde und auf seine innere Regierung. Der Zug gegen die Araber kann entweder als Beleg für die christliche Gesinnung des Kaisers oder für sein großes Ansehen, das er in der ganzen Christenheit genoß, gebracht werden.

Zum dritten verlangen wir vom Geschichtsunterricht, wie von jedem andern, daß er anschaulich sei. Alle Ereignisse, Persönlichkeiten, Erscheinungen und Einrichtungen müssen dem Kinde mit vollkommener Deutlichkeit und Klarheit vor die Seele treten. Damit der Unterricht dieser Forderung gerecht werde, sind folgende Punkte zu beachten.

a. Der Zögling ist zuerst mit dem Schauplatz der historischen Begebenheit bekannt zu machen. Alle Länder, Gebirge, Flüsse und Orte, die der Unterricht in der Geschichte berührt, müssen dem Schüler wenigstens nach ihrer geographischen Lage vorgeführt werden. Diese Forderung ist namentlich dann unbedingt zu erfüllen, wenn die Boden- und klimatischen Verhältnisse hemmend oder fördernd auf ein historisches Ereignis gewirkt haben und somit zum Verständnis desselben wesentlich beitragen. Es sei hier nur erinnert an den Untergang der Cimbern bei Vercelli, an die Niederlage der Römer im Teutoburger Walde, an die Schlachten an der Katzbach und bei Waterloo 2c.

b. Der historische Stoff muß mit individualisierenden und charakteristischen Einzelzügen belebt und in einer gewissen anschaulichen Ausführlichkeit dargeboten werden! Damit kann natürlich nicht gemeint sein, daß alle Perioden der Geschichte ganz gleichmäßig mit Einzelheiten ausgestattet und mit der Ausführlichkeit einer Spezialgeschichte erzählt werden. Diese Stofffülle würde die Schüler erdrücken und in der uns zugemessenen Zeit nimmer zu bewältigen sein. Wir werden vielmehr einzelne Zeitbilder zusammendrängen müssen; so z. B. kann unter der Überschrift: „Was die Anhaltiner für die Mark Brandenburg gewesen?“ alles das zusammengefaßt werden, was dies treffliche Fürstengeschlecht Großes und Bleibendes gewirkt hat. „Wie es unter den Baiern und Luxemburgern in der Mark ausgesehen“, werden wir gleichfalls in einem geschichtlichen Bilde zur Darstellung bringen können. Ganz anders wird sich die Sache gestalten, wenn wir die Zeit des großen Kurfürsten zu behandeln haben. Da werden wir seine Jugend- und Erziehungsgeschichte, seinen Aufenthalt in Holland, seine heldenmütige Flucht aus dem üppigen Haag ins Lager von Breda und die ihn scharf charakterisierenden Worte mit aller Bestimmtheit und Schärfe zur Darstellung bringen müssen. Sein Bemühen um Begründung einer nur ihm gehörenden Heeresmacht muß in das rechte Licht gestellt, seine Kämpfe gegen den ländersüchtigen Ludwig XIV. und die Bedeutung derselben für das Gesamtwohl aller deutschen Staaten müssen in anschaulicher Weise den Schülern klar gelegt werden. Eingehend werden wir auch von seinen Schweden-

kriegen handeln und die hohe geſchichtliche Thatſache der Schlacht von Fehrbellin würdigen müſſen. Aber damit ſind wir dieſer außerordentlichen Perſönlichkeit noch lange nicht gerecht geworden. Seine Sorge für das Wohl des Landes durch Anlagen von Land- und Waſſerſtraßen, das Bemühen, den Handel zu heben, eine Flotte zu begründen und Kolonieen zu erwerben, ſeine Fürſorge für die Gleichſtellung der Reformierten mit den Lutheranern in den Friedensunterhandlungen zu Münſter und Osnabrück, ſeine Opferwilligkeit bei Aufnahme der um ihres Glaubens willen vertriebenen Hugenotten, ſein Bemühen, den konfeſſionellen Hader im Lande zum Schweigen zu bringen, darf nicht unberückſichtigt gelaſſen werden. Zu gedenken iſt dann ferner auch in eingehender Weiſe ſeiner Gemahlin, der klugen und einſichtsvollen Louiſe Henriette, wie ſie in allen Lebenslagen ihrem Gemahl mit Rat und That zur Seite geſtanden, wie ſie an ihrem Teile beſtrebt geweſen iſt, die Not des Landes nach Kräften zu lindern, wie ſie der Armen und Verlaſſenen ſich angenommen und das Waiſenhaus zu Oranienburg gegründet hat. Von ihrem Gottvertrauen und ihrer lebendigen Frömmigkeit werden wir ein treues Bild geben müſſen, wenn die Schüler ein tiefer gehendes Intereſſe an dieſer edlen Fürſtin gewinnen ſollen. — Es iſt ſelbſtverſtändlich, daß einzelne beſonders bedeutungsvolle Thatſachen und charakteriſtiſchen Ausſprüche ſcharf hervorgehoben und zur Aneignung gebracht werden müſſen. In ähnlicher Weiſe werden wir verfahren, wenn wir von dem Soldatenkönig Friedrich Wilhelm I., wenn wir von Friedrich dem Einzigen, von Friedrich Wilhelm III. und der edlen Königin Louiſe, von Preußens Schmach in den Jahren 1806 und 1807 und ſeiner Erhebung in den Freiheitskriegen, von dem großen Kaiſer Wilhelm, dem Wiederaufrichter des deutſchen Reichs und von ſeinem Sohne, dem unvergeßlichen Kaiſer Friedrich III. zu reden haben. Einzelzüge und merkwürdige Ausſprüche dieſer bedeutenden Perſönlichkeiten dürfen in den Geſchichtsbildern dieſer Zeiten nicht fehlen. Man hüte ſich aber vor allgemeinen Redensarten und leeren Phraſen, wozu freilich der Geſchichtsunterricht wie kaum ein anderer Gegenſtand nur allzu leicht Veranlaſſung bietet. Was denkt ſich wohl ein Kind unter Wendungen, wie: „Der König ordnete die Verhältniſſe des Staates neu, er

sorgte für Kunst und Wissenschaft, er förderte Handel und Verkehr, er verlieh einer Stadt Rechte und Freiheiten, er besserte die Lage des Bürgers, er hob die Leibeigenschaft der Bauern auf ꝛc. ꝛc., wenn nicht an einem konkreten Falle die Verhältnisse, die zu ordnen waren, und die Art und Weise, wie dies geschehen konnte, erörtert und die Veranstaltungen, die ein Herrscher zur Hebung von Handel und Verkehr, von Kunst und Wissenschaften treffen kann, die Rechte und Freiheiten im einzelnen bekannt geworden sind".

c. Als treffliche Mittel der Veranschaulichung sind ferner fleißig zu benutzen: historische Quellenwerke, Musterdarstellungen aus den Meisterwerken der Geschichtschreibung, historische Sagen und Anekdoten, historische Gedichte und Bilder. Ferdinand Krieger sagt in seinem Werke: der Geschichtsunterricht S. 153 u. f.: „Man führe die Jugend geraden Weges an die sogenannten Geschichtsquellen heran. So frisch und anschaulich mit einer solchen Fülle belebender Details zu erzählen, so mitten in die Dinge hinein zu versetzen, daß man sie Schritt vor Schritt mit zu durchleben meint, das vermag nie und nimmer die strafkonzentrierte Biographie, noch weniger ein systematischer Geschichtsvortrag, dessen Aufgabe es ist, eine abgerundete, zusammenfassende, in allen Partieen möglichst sorgfältig ausgeführte Darstellung zu geben, sondern einzig und allein die Geschichtsquelle. Denn dadurch lebt sich das Kind in eine Reihe hervorragender Partieen der Geschichte völlig hinein und wird darin heimisch". — Historische Quellen haben denselben Reiz der Unmittelbarkeit, wie Erzählungen von Augenzeugen, und wie wir mit gespanntester Aufmerksamkeit den Mitteilungen solcher Redner lauschen, die an irgend einem Ereignis thätigen Anteil genommen haben, in einer Schlacht mitgekämpft, mit einer hervorragenden Persönlichkeit näheren Umgang gehabt haben, ebenso fesselt uns die Lektüre von Quellenwerken, deren Verfasser ja auch meist die Charaktere, die sie darstellen, persönlich gekannt, die Ereignisse, die sie schildern, mit erlebt haben.

Das Verdienst, diese Quellenschriften auch zur Berücksichtigung im Volksschulunterricht gefordert zu haben, gebührt Albert Richter. Er sagt in seinem Buche: „Die Kulturgeschichte in der Volksschule" S. 64: „Wo es sich um die Volksschule

handelt, da können unter Geſchichtsquellen nicht nur jene Urkunden und Staatsverträge, jene Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geſchichtsſchreiber, jene Aktenſtücke und Briefwechſel der Diplomaten verſtanden werden, aus denen der Geſchichtsforſcher Thatſachen und Zuſtände der Vergangenheit erforſcht und darſtellt, ja dieſe nicht einmal in erſter Linie. Für den Geſchichtsunterricht der Volksſchule können das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, der Bericht eines ſchlichten Bürgers oder Landsknechts, ein Volkslied, das die Stimmung des Volks bei einer beſtimmten Gelegenheit wiederſpiegelt, ein Brief an Familienangehörige, der von geſchichtlichen Ereigniſſen handelt, und ähnliche Ueberlieferungen ſehr wohl den Stoff bieten, der geeignet iſt, den Schüler mitten in Zuſtände und Ereigniſſe vergangener Zeiten hinein zu verſetzen; ihre Theilnahme wachzurufen und den Geiſt für die anzuknüpfenden geſchichtlichen Belehrungen ſo empfänglich als möglich zu machen." —

Albert Richter hat in ſeinem „Quellenbuch" für den Unterricht in der deutſchen Geſchichte ſehr brauchbares Material zuſammengeſtellt, von dem wir nur wünſchen möchten, daß es als Leſebuch jedem Schüler in die Hand gegeben werden könnte.

Handelt es ſich im Geſchichtsunterricht darum, Waffen, Hausgeräte, Trachten, die äußere Phyſiognomie und die Wohnung der Menſchen vergangener Zeiten zu veranſchaulichen, ſo ſind Abbildungen ganz unentbehrlich. Zu beachten bleibt ferner, daß auch die Münzen, Maße und Gewichte der Vergangenheit, wo ſie im Unterrichte auftreten, verdeutlicht werden müſſen. Empfohlen ſeien zur Veranſchaulichung Ferdinand Hirts hiſtoriſche Bildertafeln für die Belebung des geſchichtlichen Unterrichts in zwei Teilen. I. T. das Altertum bis zum Untergange des Heidentums; II. T. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. —

Es iſt ja ſelbſtverſtändlich, daß im Geſchichtsunterricht Namen von Perſonen und Orten gemerkt, ſowie Jahreszahlen eingeprägt werden müſſen. Hinſichtlich der erſteren vergeſſe der Lehrer nie, die zu behaltenden Namen an die Wandtafel zu ſchreiben und ſie von den Schülern leſen zu laſſen. Dies iſt deshalb ſehr notwendig, damit nicht eine falſche Schreibung und eine verkehrte Ausſprache angeeignet werde. Geht es auch

nicht ganz ohne Namen und Zahlen, so sei doch der Lehrer in der Darbietung derselben äußerst sparsam. Nur wirklich bedeutungsvolle Namen und nur die wichtigsten Jahreszahlen sind zu geben und dann natürlich auch fest einzuprägen.

Dies dürften die wichtigsten Punkte sein, um die es sich bei Darbietung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes handelt. Damit ist aber des Lehrers Thätigkeit nun noch nicht erschöpft. Der neu erlernte Stoff darf im Vorstellungsleben des Zöglings nicht isoliert bleiben, sondern er muß mit den früher erworbenen Kenntnissen in Verbindung gebracht, aufs engste mit ihnen verbunden werden. Dies geschieht nun dadurch, daß die neu gewonnenen Vorstellungen mit den alten zu Gruppen und Reihen verknüpft werden, wobei entweder das Gleichartige betont und das Ungleichartige zurückgedrängt, oder das Gegensätzliche hervorgehoben und als solches aufgefaßt wird. Auf diese Weise lernt der Zögling das Wesentliche von dem Nebensächlichen und minder Wichtigen unterscheiden; er wird fähig, im Besonderen das Allgemeine zu erkennen und die einzelne Erscheinung und Thatsache nach den allgemeinen Gesetzen zu beurteilen. Durch das Vergleichen und Unterscheiden, durch die Aufstellung von Reihen und Gruppen werden die Kenntnisse und das Wissen in Kraft und Bildung umgesetzt. Wie dies auszuführen sei, wolle man aus folgenden Bemerkungen entnehmen. Bespricht der Lehrer die Krönung Otto's I., so wird an Karl den Großen und an seine Krönung im Jahre 800 erinnert. Werden die Ungarneinfälle in das Deutsche Reich unter Heinrich I. und Otto dem Großen behandelt, so ist darauf hinzuweisen, wie in früheren Jahrhunderten ebenfalls von Osten her das wilde Hunnenvolk verheerend und zerstörend Deutschland und Europa durchzog. Gelegentlich des deutsch-französischen Krieges wird der Lehrer es nicht unterlassen dürfen, auf die früheren Einfälle der Franzosen Bezug zu nehmen und darauf aufmerksam zu machen, wie von jeher die westlichen Nachbarn unsere Erbfeinde gewesen sind. Die Wiederaufrichtung des Deutschen Reichs unter Kaiser Wilhelm wird Veranlassung bieten, auf die frühere Machtstellung Deutschlands unter den Hohenstaufen zurückzukommen. Viele Vergleichungspunkte bieten auch Friedrich Barbarossa und Kaiser Wilhelm I. Recht

wirkungsvoll ſind oft die Gegenſätze. Behandeln wir die Zeit Friedrich Wilhelms III., ſo werden wir ſeiner Einfachheit und Volksfreundlichkeit zu gedenken haben, von ſeinem Landſitz Paretz ſprechen müſſen. Um dem widerlichen Hofleben zu entfliehen, zieht er ſich in die ſtille Ländlichkeit zurück und fühlt ſich glücklich, unter ſeinen Dorfbewohnern Schulze von Paretz zu ſein. Nun vergleiche man damit Verſailles und das üppige Hofleben Ludwigs XIV. daſelbſt, der ſein Luſtſchloß erbaut, um von dem Volke geſchieden, ſeinen Lüſten dort ungeſcheut frönen zu können. Paratz und Verſailles, welche Gegenſätze! Die Kaiſerproklamation im Spiegelſaale zu Verſailles und damit die Einigung und Wiederaufrichtung des deutſchen Reiches bietet Veranlaſſung, darauf zurückzugreifen, wie gerade hier unter Ludwig XIV. die früheren Einfälle in Deutſchland geplant worden ſind u. ſ. w.

Sehr fruchtbar ſind auch Zuſammenſtellungen und Gegenüberſtellungen großer geſchichtlicher Perſonen und Charaktere: Der alte Derfflinger und der alte Deſſauer; Schwerin und Winterfeld, Zieten und Seidlitz; — Blücher und York; Gneiſenau, Scharnhorſt und Moltke, Roon, Werder, Göben und Manteuffel ꝛc. ꝛc.; Andreas Hofer, Schill, Theodor Körner; Stein und Bismarck. — Dann: Der große Kurfürſt, Friedrich der Große und Kaiſer Wilhelm I.; Kurfürſtin Eliſabeth und Luiſe Henriette; Königin Luiſe und Kaiſerin Auguſta. Welch eine Fülle bildenden Stoffes liegt in dieſen Zuſammenſtellungen und Vergleichungen verborgen, mache man nur fleißigen Gebrauch davon!

Die Verknüpfung oder Aſſoziation leiſtet aber auch vortreffliche Dienſte bei Einübung der Jahreszahlen. In der Geſchichte unſeres Hohenzollernhauſes ſpielt die Zahl 40 eine gar wichtige Rolle. Wir erinnern an 1440; 1640; 1740; 1840. Dann wiederum iſt der 18. Monatstag in der vaterländiſchen Geſchichte bedeutungsvoll; ſo der 18. Januar, Februar, März, April, Juni, Juli, Auguſt, Oktober. Darauf iſt bei Einprägung dieſer Zahlen Rückſicht zu nehmen. Noch einige andere Gruppen und Verbindungen ſeien hier zuſammengeſtellt: 1056 Kaiſer Heinrich III. ſtirbt und hinterläßt ſeinem unmündigen ſechsjährigen Sohne die Regierung; 1356 die goldene Bulle Karls IV., Brandenburg wird ein Kurfürſtentum; 1556

Karl V. dankt ab; 1756 Ausbruch des siebenjährigen Krieges. Weiter: 476 Untergang des weströmischen Reiches; 1076 Beginn des Investiturstreites; 1176 Schlacht bei Legnano. — 1688 Tod des großen Kurfürsten, 1888 Kaiser Wilhelm I. stirbt.

Solche Verknüpfung des Neuen mit dem früher Erlernten darf sich aber nicht innerhalb der Grenzen der Geschichte allein halten, sie muß vielmehr auch Stoff aus andern Lehrgegenständen fleißig zum Vergleich heranziehen. Sehr fruchtbar sind oft die Zusammenstellungen historischer Personen mit solchen aus der heiligen Geschichte. Sprechen wir von der Großmut Davids seinem Feinde Saul gegenüber, so liegt es nahe, auf Otto I. und seinen Bruder Heinrich Bezug zu nehmen und an das Wort unseres Heilandes zu erinnern, den Feind zu lieben und nicht blos siebenmal, sondern siebenzig mal siebenmal dem sündigen Bruder zu vergeben. Dem nach Nabots Weinberg lüsternen Ahab wird Friedrich der Große in seinem Verhalten zu dem Müller von Sanssouci gegenüber gestellt. — Im deutschen Unterricht werden historische Gedichte und Lesestücke zur Vergleichung und Vertiefung herangezogen, auch dürfte es sich empfehlen, häufiger geschichtliche Stoffe zu Aufsatzthemen zu wählen. Der Schreibunterricht kann dem Geschichtsunterricht dienstbar gemacht werden, indem man Namen und Jahreszahlen bedeutungsvoller Personen und Ereignisse, Aussprüche berühmter Männer niederschreiben läßt. — Daß die Geographie auf die Geschichte und letztere auf erstere stete Rücksicht zu nehmen hat, ist bereits angedeutet worden. — In unsern patriotischen Liedern, welche der Gesangunterricht den Schülern übermittelt, bietet auch dieser Gegenstand eine wesentliche Stütze für den Geschichtsunterricht. Nur sollte niemals vergessen werden, in kurzen Zügen den Zusammenhang des Liedes mit den geschichtlichen Thatsachen hervorzuheben und dadurch auch zugleich das Verständnis des zu lernenden Liedes zu vermitteln.

Haben die Schüler den ihnen dargebotenen Stoff mit dem früher erlernten allseitig verglichen und in Beziehung gesetzt, so werden sie genötigt, das Gelernte im Rückblicke zu überschauen, selbstthätig zu durchdringen und der Hauptsache nach kurz zusammenzufassen. Es gilt das Erworbene festzulegen und

in geordneten ſyſtematiſchen Zuſammenhang zu bringen. Iſt z. B. Friedrich Barbaroſſa behandelt worden, ſo werden ſich folgende einzuprägende Merkſtoffe ergeben:

1. Kaiſer Friedrich I., Barbaroſſa, aus dem Geſchlecht der Hohenſtaufen, war von 1152—1190 deutſcher Kaiſer.

2. Er führte einen jahrelangen Krieg gegen die lombardiſchen Städte, beſonders gegen das mächtige Mailand, das 1162 zerſtört wurde.

3. Im Jahre 1176 wird der Kaiſer bei Legnano von den lombardiſchen Städten, die von dem mächtigen Papſt Alexander III. unterſtützt werden, geſchlagen.

4. An dieſer Niederlage war beſonders Heinrich der Löwe ſchuld, der dem bedrängten Kaiſer die Heeresfolge verſagte und ſpäter durch die Entziehung der Herzogtümer Sachſen und Baiern beſtraft wurde.

5. Friedrich Barbaroſſa fand 1190 in Kleinaſien auf dem Kreuzzuge ſeinen Tod.

Viel reicher ſind natürlich die Merkſtoffe aus der neueſten Geſchichte zu geben, ſo würden z. B. aus Kaiſer Wilhelms I. Leben und Regierungszeit folgende Merkſtoffe einzuprägen ſein:

1. Kaiſer Wilhelm wurde am 22. März 1797 geboren.

2. Am 11. Juni 1829 fand die Vermählung des damaligen Prinzen Wilhelm mit der Prinzeſſin Auguſta von Sachſen-Weimar ſtatt.

3. 1858 übernahm er als Prinz-Regent die Regentſchaft in Preußen.

4. Am 2. Januar 1861 wird er König.

5. 1862 tritt v. Bismarck an die Spitze des preußiſchen Staatsminiſteriums.

6. 1864 der Krieg Preußens und Öſterreichs gegen Dänemark.

7. Am 18. April werden die Düppeler Schanzen erſtürmt.

8. Nach Ablauf eines Waffenſtillſtandes zwiſchen den kriegführenden Mächten werden Ende Juni die Feindſeligkeiten nochmals begonnen, und Prinz Friedrich Karl nimmt die Inſel Alſen 28. Juni.

9. Im Frieden von Wien am 30. Oktober 1864 werden

die Herzogtümer Schleswig und Holstein nebst Lauenburg von Dänemark freigegeben.

10. 1866 deutsch-österreichischer Krieg.

11. Am 23. Juni findet der Einmarsch der ersten Armee und der Elbarmee in Böhmen statt.

12. Die genannten Heere schlagen die Österreicher bei Münchengrätz und Gitschin.

13. Die Armee des Kronprinzen siegt bei dem Einzug in Böhmen über die Österreicher bei Nachod und Skalitz, darauf bei Soor und Trautenau.

14. Die hannöversche Armee wird durch die Schlacht bei Langensalza an der Vereinigung mit den süddeutschen Truppen gehindert und zur Ergebung gezwungen. Sachsen und Hessen werden beim Ausbruch des Krieges von Preußen besetzt.

15. Am 3. Juli 1866 wurden die Österreicher in der Entscheidungsschlacht bei Königgrätz geschlagen.

16. Am 23. August 1866 wird der österreichische Krieg durch den Prager Frieden beendet.

17. Preußen wird infolge dieses Krieges durch die neuen Provinzen Hannover, Hessen-Nassau und Schleswig-Holstein, sowie durch Frankfurt a. M. vergrößert.

18. Eine weitere Errungenschaft des Krieges ist die Stiftung des norddeutschen Bundes, dem später das deutsche Zollparlament folgt.

19. Der deutsch-französische Krieg 1870/71.

20. Am 2. August 1870 machten die Franzosen einen Angriff auf Saarbrücken, welches die preußischen Truppen vor der großen Übermacht des Feindes räumen mußten.

21. Am 4. August siegte das Heer des Kronprinzen bei Weißenburg über die Franzosen.

22. Am 6. August fand die siegreiche Schlacht bei Wörth und der Sturm der Höhen von Spicheren statt.

23. Die Armee Bazaines wird in drei Schlachten bei Metz festgehalten und endlich in diese Festung eingeschlossen.

24. Diese drei Schlachten sind: a) die Schlacht bei Courcelles am 14. August; b) die Schlacht bei Mars la Tour am 16. August und c) die Schlacht bei Gravelotte am 18. August 1870.

25. Am 1. September 1870 wurde die Armee Mac Mahons bei Sedan geschlagen und eingeschlossen.

26. Am 2. September wurde die französische Armee in Sedan mit dem Kaiser Napoleon kriegsgefangen.

27. Am 27. September 1870 muß sich die Festung Straßburg dem General v. Werder ergeben.

28. Am 27. Oktober 1870 gewinnt Prinz Friedrich Karl die Festung Metz und nimmt die große Armee Bazaines gefangen.

29. Am 19. September beginnt die Einschließung der französischen Hauptstadt.

30. Die französischen Heere, welche Paris befreien wollen, werden von den Deutschen geschlagen: I. die Loire-Armee bei Orleans am 3. und 4. Dezember 1870; bei Le Mans am 12. Januar 1871. Der Sieger in der letzten Schlacht ist Friedrich Karl. II. Die Nordarmee wird bei Amiens von Manteuffel und bei St. Quentin von Göben besiegt. III. Die Armee Bourbakis wird bei Belfort an der Lisaine vom 15. bis 17. Januar durch General v. Werder aufgehalten. Die Armee Bourbakis wird darauf durch Werder und Manteuffel über die schweizer Grenze getrieben.

31. Die Stadt Paris ergiebt sich am 28. Januar 1871 und die französische Regierung schließt einen Waffenstillstand.

32. Am 18. Januar 1871 nahm Wilhelm I., König von Preußen, im Schlosse zu Versailles die Würde eines deutschen Kaisers an.

33. Am 26. Februar 1871 erfolgt in Versailles der Abschluß des Friedens mit der französischen Republik, dem am 10. Mai zu Frankfurt a. M. der endgiltige Friede folgt.

34. Am 11. Juni 1879 die goldene Hochzeit Kaiser Wilhelms.

35. Am 9. März 1888 stirbt Kaiser Wilhelm I.

36. Am 16. März findet die feierliche Beisetzung im Mausoleum zu Charlottenburg statt.

Alles Wissen hat nur dann einen Wert, wenn es zum Können wird. Das kann aber nur erreicht werden, wenn man den so durchgearbeiteten Stoff tüchtig übt und anwendet, so daß die Schüler fähig werden, über ihr Wissen frei zu verfügen,

die Elemente desſelben aus der Reihenfolge, in der ſie erlernt ſind und aus dem alten Zuſammenhange zu löſen und zu neuen Reihen und Formen zu vereinigen. — Zu dieſem Ziele verhelfen mannigfaltige Aufgaben, ſchriftliche und mündliche, ſolche die augenblicklich zu leiſten ſind oder auf langſamer Durcharbeitung beruhen, Überſichten und Auszüge. Jedenfalls aber müſſen die Schüler dahin geführt werden, daß ſie eine Begebenheit ſelbſtſtändig und frei im Zuſammenhange erzählen können.

Wird der Geſchichtsunterricht nach dieſen hier entwickelten Grundſätzen in der Volksſchule erteilt, ſo läßt ſich erwarten, daß er Frucht bringen und den von der Königl. Regierung geſtellten Forderungen entſprechend auch wirken werde. Wir werden dann zu feſten, ſicheren Ergebniſſen kommen; es wird nicht nur ein beſtimmtes Maß poſitiven Wiſſens angeeignet werden, ſondern die Schüler werden ſich auch begeiſtern an den großen Thaten und Errungenſchaften unſerer Vorfahren, ihr Herz wird mit Liebe zum deutſchen Volke, mit Treue zum Herrſcherhauſe und mit Opferwilligkeit für das teure Vaterland erfüllt werden. Daß dies je länger je mehr geſchehen, daß die Vaterlandsliebe in dem nachwachſenden Geſchlecht immer mehr erſtarken, immer tiefere Wurzeln ſchlagen möge, das war der Wunſch, der uns bei der Niederſchrift dieſer Auseinanderſetzungen beſeelte. O daß doch unſer Volk den Mahnruf des Dichters beherzigen, die Wahrheit ſeiner Worte faſſen möchte:

„Ans Vaterland, ans teure, ſchließ dich an; das halte feſt mit deinem ganzen Herzen; hier ſind die ſtarken Wurzeln deiner Kraft.“

Anm. Zur weiteren Anregung ſeien empfohlen:

1. Ferdinand Krieger, der Geſchichtsunterricht;
2. Guſtav Ruſch, Methodik des Unterrichts in der Geſchichte;
3. Albert Richter: Die Kulturgeſchichte in der Volksſchule, ſowie deſſen „Quellenbuch“ für den Unterricht in der deutſchen Geſchichte;
4. Carl Hoffmann, Handbuch für den Geſchichtsunterricht in preußiſchen Volksſchulen.

IV.

Über die Pflege der Phantasie in der Volksschule.

Von

A. Partenheimer in Frankfurt a. M.

Motto: Nur durch das Morgenthor des Schönen
Dringst du in der Erkenntnis Land.
Schiller.

Wenn ein Baumeister ein Gebäude aufführen will, so untersucht er zuerst den Boden, in den die Fundamente gelegt werden sollen, nach seiner Tragfähigkeit, dann prüft er die Oberfläche, um sie bestens für seine Zwecke ausnützen zu kennen, kurz, er sucht sein Terrain nach allen Richtungen hin genau kennen zu lernen. Ähnlich wird ein gewissenhafter Pädagoge verfahren. Es wird' seine Hauptsorge sein, in erster Linie die ursprüngliche Beanlagung seines Zöglings genau kennen zu lernen. Dazu gehört aber viel Scharfsinn und Beobachtungsgabe. Denn diese Uranlage muß losgeschält werden von den Einflüssen, welche frühzeitige Umgebung auf dieselbe ausgeübt, um so das Reale, das von dem Reagieren der anderen Geistesformen befreite richtig würdigen zu können. Daher sollte es das angelegenste Studium eines jeden Lehrers sein, den Zögling durch fortgesetzte Beobachtung seiner geistigen Natur noch immer genauer kennen zu lernen und sich so zu sagen in die Natur desselben einzuleben, um ihm zuletzt in der Seele lesen zu können, d. h., seine Regungen und Empfindungen schon im Entstehen wahrnehmen und so auf die Stärke der treibenden Kraft schließen zu können.

J. J. Rousseau irrt, wenn er meint: Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme, — und mit ihm auch J. Locke, der die innere und äußere Erfahrung zur Grundlage alles menschlichen Denkens und Wissens machte. Unsere neugeborenen Kinder sind keine Engel, und ihr Geist ist auch keine unbeschriebene Wachstafel. Alle sind schon von Geburt an von einander verschieden, so verschieden, wie die abertausend Blätter

eines und desſelben Baumes, von denen nicht zwei einander ganz gleich ſind. — Die Verſchiedenheit der Anlagen der Menſchen beſteht darin, daß die verſchiedenen Geiſtesthätigkeiten bei den verſchiedenen Individuen einen verſchiedenen Grad von Stärke und Urlebendigkeit beſitzen. Die beſonderen Benennungen einzelner Geiſtesthätigkeiten ſind im Grunde Nebenſache, wenn ſie gleich des allgemeinen Verſtändniſſes wegen feſtgehalten werden müſſen. So unterſcheidet man innerhalb des Willens deſſen Stärke und Schwäche, Beharrlichkeit und Flatterhaftigkeit, Raſchheit und Langſamkeit. Dies das Angeborene. Dagegen ſind Reinheit oder Unlauterkeit des Willens, Selbſtſucht, Uneigennützigkeit ein Produkt der Erziehung. Und in dieſem Bezuge, aber auch nur in dieſem, hat Locke Recht, wenn er ſagt: „Neun Zehntel aller Menſchen, mit denen wir zuſammentreffen, ſind das, was ſie ſind, gut oder ſchlecht, tauglich oder nicht, durch die Erziehung. Sie iſt es, die den großen Unterſchied unter den Menſchen ausmacht". (Conf. Locke's Works. Some Thougts concerning Education. Vol. the eighth. London. 1824).

Wie bei dem Willen, ſo können wir auch hinſichtlich des Verſtandes Schärfe und Raſchheit der Wahrnehmung oder Mangel an Beobachtungsgabe bei verſchiedenen Individuen unterſcheiden. Dasſelbe gilt von der Phantaſie. Wer hätte nicht an ſeinen eigenen Kindern des öftern bemerkt, wie die Einbildungskraft bei dem einen lebhaft, bei dem andern ſchwerfällig iſt, wie der Formenſinn des vor ſeinem Baukaſten ſitzenden Kindes und die Lebhaftigkeit der Auffaſſung einen ſchroffen Gegenſatz bilden zu der oft entſetzlichen Unbeholfenheit in der Gewinnung eines Geſamteindrucks. Ebenſo verſchieden ſind von der zarteſten Kindheit die Gemüter. Auf der einen Seite zarte Beſaitung, ein leiſer Hauch bringt das weiche, empfindſame Inſtrument in Bewegung; auf der anderen Seite Stumpfheit, ja zuweilen gar Härte. Wie wir ſchon andeuteten, iſt bei der Beurteilung der verſchiedenen Geiſtesthätigkeiten das Hauptaugenmerk auf deren größere oder geringere Stärke zu richten, mit der ſie von Uranfang an auftreten. Dieſer einfache Scheidungsgrund iſt jedem Erzieher, beſonders dem Volksſchullehrer anzuraten. Denn in dem Reiche des Geiſtes iſt es gut, wenige Wege zu wählen

und genau kennen zu lernen, weil es hier viele Labyrinthe ohne Ariadnefaden giebt.

Ist nun der Lehrer bedacht, mit möglichster Berücksichtigung der Individualität den Geist in gesunder Weise zu entwickeln, so wird er sich vor allem vor Einseitigkeit zu hüten suchen. Die in unserer Zeit so viel gepriesene Verstandespflege hat keinen Wert, wenn die schaffende Phantasie unberücksichtigt bliebe. Jede einseitige Bildung erzeugt eine falsche Geistesrichtung und ist deshalb verwerflich; ungebildete Menschen sind besser als verbildete. Nur die harmonische Bildung hat allein Wert. Aber zu allen Zeiten haben auf diesem Gebiete Verirrungen stattgefunden, weil man bei Neuerungen nur zu gern das Kind mit dem Bade ausschüttet, anstatt gutes Neue mit gutem Alten zu verbinden. Treffend charakterisiert diese Behauptung Macaulay, wenn er von Baco von Verulam sagt: „Wir möchten behaupten, das Ziel der Platonischen Philosophie sei die Erhebung des Menschen zu einem Gott gewesen; das Ziel der Baconischen Philosophie war, den Menschen mit dem zu versorgen, was er braucht, so lange er Mensch bleibt". Zwischen beiden Extremen liegt die Wahrheit. Der Mensch ist vermöge seiner Doppelnatur für die Erde und für den Himmel zu erziehen, jedoch so, daß er zuerst einen festen Standpunkt auf der Erde gewinne, um zuversichtlich und getrost dem Himmel entgegensehen zu können. Dies kann nur durch eine gesunde Erziehung bewirkt werden, welche den Menschen nimmt, wie er ist, und alle seine Anlagen harmonisch entwickelt. Dies weiß man jetzt so gut, wie man es früher wußte, und doch wird heute noch so viel dagegen gesündigt, wie früher. Locke, der Anhänger Baco's, redet dem Nützlichkeitsprinzip das Wort, deshalb bei ihm die außerordentliche Bevorzugung der Realien vor den Sprachen. Er erstrebte über Gebühr die Verstandesbildung, Phantasie und Gemüt wurden bei ihm vernachlässigt. — Die Humanisten wollten die Welt in Latium aufgehen lassen, und ein imitierter Ciceronischer Stil erschien ihnen wertvoller, als die ganze Naturwissenschaft. — Die Piesten erkannten die bildende Kraft der Realien und führten diese in die Schule ein, pflegten nebenbei aber einen Gefühlsdusel, der die gesunde, geistige Entwicklung der Jugend hemmte. Auch Pestalozzi und seine An-

hänger, obgleich sie den Menschen von innen heraus zu entwickeln suchten, haben doch im allgemeinen die Verstandeskultur nur zu sehr bevorzugt, wie dies besonders bei einzelnen Nachfolgern Diesterwegs, die ihren Meister falsch verstanden, zu Tage trat. Gleichzeitig herrschte wieder eine vollständige Geringschätzung gegen die Realien, wie denn Curtman, sich gegen die Mathematik wendend, sagt: „Eine Wissenschaft, welche den menschlichen Geist vorzugsweise zur Humanität, d. h. zu der allgemein menschlichen Veredlung des Geistes und Herzens führen soll, muß doch wohl vor allem eine Verwandtschaft oder wenigstens Berührungspunkte zu dem Schönen und Guten, zu Religion und Sittlichkeit haben, damit diese Hauptzwecke aller Bildung nicht in isolierte Lehrstunden gedrängt werden. Die Mathematik besitzt aber diese Eigenschaften auch nicht im geringsten Grade. Nichts kann isolierter stehen von Gott, Welt und dem inneren Menschen, als das mathematische System. Mit ihm verträgt sich Heidentum und Christentum, Atheismus, wie Fanatismus, Menschenhaß und Sittenlosigkeit, Häßlichkeit und Gemeinheit der Gesinnung so gut, wie Tugend und Edelmut". (Die Schule und das Leben. Friedberg in der Wetterau bei Karl Bindernagel). 2. Auflage 1847, Seite 51.

Dieser flüchtige Gang durch Jahrhunderte soll die verschiedenen Strömungen versinnlichen, welche die Wellen der Geisteskultur getragen haben. Ihnen allen haftet eine gewisse Einseitigkeit an, besonders die, daß sie das Reagieren der einen Geisteskraft auf die andere nicht gehörig gewürdigt und besonders das Wissen mit dem Können nicht in rechte Verbindung gebracht haben. Was nutzt es, wenn das Allgemeine, welches den Inhalt des Wissens bildet, nicht zugleich in angemessenen Formen veranschaulicht wird! Aber bei aller Veranschaulichung ist stets die Phantasie thätig, und je besser diese entwickelt wird, desto mehr gewinnt auch der Verstand und die ganze Geistesthätigkeit an Leben. Der Pädagog, der dies am bestimmtesten erkannte und erstrebte, ist Fried. Fröbel; ihm gehört die Zukunft.

Und nun zur Begriffsbestimmung.

Die Phantasie im weiteren Sinne spaltet sich in eine producierende und reproducierende. Letztere wird im Allgemeinen

auch Einbildungskraft genannt, und darunter verſteht man diejenige Geiſteskraft, welche die auf dem Wege der Empfindung, Wahrnehmung und Anſchauung gemachten Vorſtellungen erneuert (Erinnerungsvermögen). Zur Klarſtellung der Begriffe ſei bemerkt: Wir nennen Empfindung den unmittelbaren Sinneseindruck; Wahrnehmung die Art und Weiſe, wie derſelbe, nachdem wir Geiſtiges hinzugethan, uns in das Bewußtſein tritt; Anſchauung die Summe der an einem Objekte gemachten Wahrnehmungen; Vorſtellungen das, was von der Anſchauung im Geiſte aufbewahrt wird, nachdem der ſinnliche Eindruck vorüber iſt. —

Unter Phantaſie im engeren Sinne verſtehen wir das Vermögen, neue Vorſtellungen zu bilden, weshalb wir dieſe Kraft auch producierende und zwar äſthetiſch und logiſch ſchöpferiſche Einbildungskraft nennen könnten. Dieſe unterſcheidet ſich von der gemeinen Einbildungskraft dadurch, daß ihre Gebilde den allgemeinen Geſetzen des Schönen, und von der phantaſtiſchen Einbildung dadurch, daß dieſelben den logiſchen Denkgeſetzen angemeſſen ſind. Erſterem Umſtand verdanken die Schöpfungen der Phantaſie ihre Schönheit, letzterem ihre Denkbarkeit, Wahrſcheinlichkeit. —

Die Phantaſie ſchafft eine neue Welt, aber ſo, daß ſie früher gewonnene Vorſtellungen als Material zu einem neuen, originellen Gebilde verwertet. Es ſind alſo die Vorſtellungen die Grundlage der Phantaſie. Hier liegen alſo die Berührungspunkte von Verſtand und Phantaſie. Was der Geiſt durch den Verſtand discurſiv auffaßte, das gewinnt er durch die Phantaſie auf intuitivem Wege. Der Verſtand zergliedert und verknüpft, die Phantaſie hat es ſtets mit der unmittelbaren Anſchauung des Ganzen zu thun. Die Zielpunkte des Verſtandes ſind Schärfe und Klarheit, die der Phantaſie Schönheit und Ebenmaß. Durch Feſthalten der Form und durch Verſchönerung des Inhaltes ſchafft ſich die Phantaſie ihr Bild, ihr Ideal.[1] So entwickelt ſich an der Anſchauung eines beſtimmten Baumes deſſen Bild,

[1] Man vergleiche Dr. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Berlin, Verlag Guſtav Hempel. Dr. Barten, Pſychologie, Jena, Mauches Verlag.

wird nun das Nebenſächliche, Zufällige davon ausgeſchieden und nur das Charakteriſtiſche (Stamm, Aeſte) feſtgehalten, ſo iſt das Gattungsbild geſchaffen, welches durch weitere Phantaſiethätigkeit — Vereinigung der charakteriſtiſchen Züge zu einem harmoniſchen Ganzen — zum Ausdruck einer Idee, zum Ideal wird. Da, wie hier erſichtlich, die Phantaſie auf den Vorſtellungen fußt, ſo iſt der Anſchauungskreis für die Bildung derſelben höchſt bedeutſam. Anders wird ſie ſich im Norden, anders am Aequator, anders in der Ebene, am Meere, anders auf Gebirgen manifeſtieren.

Aus gegebenem Beiſpiel iſt ferner erſichtlich, daß das Charakteriſtiſche der Phantaſie ihre ſymboliſierende Thätigkeit iſt. Und darin liegt ihre enge Verbindung mit dem Denken. Dieſes begleitend, iſt ſie das eigentlich Vermittelnde der Denkprozeſſe, indem ſie die vereinzelten Vorſtellungen auf ſich bezieht, mit einander vergleicht und ſo unwillkürlich unter gemeinſame Geſichtspunkte bringt. In der Verbindung der Vorſtellungen nach ſolchen Vergleichungspunkten beſteht eben die nächſte und unwillkürlichſte Thätigkeit der Phantaſie, die Ähnliches verknüpft, Kontraſtierendes einander entgegenſtellt, das Allgemeine auf das Beſondere und umgekehrt — bezieht. — Nicht weniger unterſtützt die Phantaſie das Denken, indem ſie die Vorſtellungen aus ihrem ſtarren Zuſammenhang auflöſt und für die mannigfaltigſten Wechſelbeziehungen beweglich erhält. Daher ſind phantaſieloſe Köpfe auch faſt unfähig zu ſynthetiſchem Denken, weil das, was ſie wiſſen, als ſtarres Vereinzeltes in ihrem Bewußtſein bleibt und eine Verwertung desſelben, wegen Mangel an treffenden Kombinationen, unmöglich für ſie iſt. Diesbezüglich bemerkt Kant (Kritik der reinen Vernunft. Riga. 1781. S. 133): „Der Mangel an Urteilskraft iſt eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem ſolchen Gebrechen iſt eigentlich gar nicht abzuhelfen. Ein ſtumpfer oder eingeſchränkter Kopf, dem es an nichts als an gehörigem Grade des Verſtandes und eigenen Begriffen desſelben mangelt, iſt durch Erlernung ſehr wohl, ſogar bis zur Gelehrſamkeit, auszurüſten. Da es aber gemeiniglich alsdann auch an jenem (der secunda Petri) zu fehlen pflegt, ſo iſt es nichts Ungewöhnliches, ſehr gelehrte Männer anzutreffen, die, im Gebrauch ihrer Wiſſenſchaft, jenen

nie zu beſſernden Mangel häufig blicken laſſen.“ Daher hat Schleiermacher auch ſehr treffend die Phantaſie als „individuelle Vernunft“ des Menſchen bezeichnet.

Und ferner tritt die ſymboliſierende Kraft der Phantaſie dem wirklich vollzogenen Denken hülfreich zur Seite und geſtaltet deſſen abſtrakte Begriffe zur lebendigen Anſchaulichkeit, wodurch dieſelben erſt vorſtellbar und verſtändlich werden. Wir denken unwillkürlich, abſichtslos, nie abſtrakt und bildlos, ſondern in unwillkürlich geformten Gleichniſſen, wie dies auf das Schlagendſte unſere Tonſprache beweiſt; ſie iſt das Produkt von Denken und Phantaſie, eine Verſinnbildlichung allgemeiner Gedanken. Abſtrakte ſind urſprünglich den Sprachen unbekannt. Die heute noch häufige Uebereinſtimmung des geſprochenen Wortes (Tonmalen) mit der ſich kundgebenden Sache iſt hierfür der ſchlagendſte Beweis. Hund, Kuh, Blitz und Donner.

Da pfeift es und geigt es und klinget und klirrt,
Da ringelt's und ſchleift es und rauſchet und wirrt,
Da piſpert's und kniſtert's und flüſtert's und ſchwirrt.
. . . . . Und hurtig mit
Donnergepolter entrollte der tückiſche Marmor.

Hierin erkennen wir einen elementaren künſtleriſchen Akt, jene ſymboliſierende Thätigkeit der Phantaſie, welche wir als die charakteriſtiſche Eigenſchaft derſelben bezeichneten.

Wie in ſteter Wechſelbeziehung mit dem Denken, ſo befindet ſich die Phantaſie auch in Wechſelbeziehung mit dem Fühlen und Wollen. Sowohl die ſtehenden, wie die wechſelnden Gefühle werden von der Phantaſie unmittelbar in ihre Bilderſprache umgeſetzt, ſie iſt die „ſchwanke Leiter der Gefühle.“ Welche Gebilde macht ſich nicht der Hoffende, der Liebende, der Fürchtende ꝛc.! Noch iſt zu gedenken der Rückwirkung der Phantaſie auf die Erregung des Gefühls und der Affekte, wodurch ſie dieſelben verſchiedenartig verbindet und verſtärkt und ſo mittelbar auf Wille und Trieb wirkt und ſo unſer Lieben und Haſſen, unſer Begehren und Verabſcheuen beeinflußt.

Faſſen wir nun das von der Phantaſie Geſagte in folgenden Hauptſätzen zuſammen:

a) Ohne Phantaſie keine freie Erinnerung an ſinnliche Gegenſtände. b) Ohne Phantaſie kein Vergleichen und Unter-

ſcheiden. c) Ohne Phantaſie könnte man in vielen Fällen nicht zuſammen denken, was zuſammen gehört. d) Ohne Phantaſie keine abſichtliche Erfindung (Franklin rieb mit dem Finger über den naſſen Rand eines Glaſes, hörte den Ton, und ſeine Phantaſie, vom Verſtande geleitet, ſchuf die Harmonika). e) Ohne Phantaſie fielen einige der edelſten Gemütsbewegungen weg; denn wo bliebe Mitleid, Mitfreude, könnten wir uns nicht in die Lage anderer verſetzen. Religiöſe Empfindungen ſind getragen von der Phantaſie. Durch ſie erhob ſich Stephanus unter den Händen ſeiner Mörder über Raum und Zeit. f) Ohne Phantaſie würde unſer Begehrungsvermögen größtenteils ſchlummern. g) Phantaſie, nicht von dem Verſtande beherrſcht, wird nachteilig. Denn zu große Lebendigkeit der Phantaſie zerſtreut, tötet den zu vielen Geſchäften nötigen Ernſt und die Beharrlichkeit, erzeugt Unmut, Übermut, Selbſtgenügſamkeit, verleitet zu einer Menge von Sünden, durch zu lebhaftes Vormalen von dem Genuſſe dieſes oder jenes Gutes (Diebſtahl, Betrug, unkeuſche Thaten, Argwohn), baut Luftſchlöſſer, vergrößert die Gefahr, ahnt Zauberei und Hexerei und hält manchen Hocuspocus für ein Wunder.

Und ſo iſt denn die Phantaſie eine höchſt bedeutſame Thätigkeitsform des Geiſtes, welcher unſere volle Beachtung geſchenkt werden muß.

Die ſymboliſierende Kraft derſelben, die wir in der Sprachbildung kennen gelernt, und die auch in der Geberde, der Mimik und in den Bildern des Traumes zum Ausdruck gelangt, erreicht ihre höchſte Stärke in der Kunſt durch Verklären des Bildes zum Ideal. Das Gebiet der äſthetiſchen Phantaſie iſt aber keine Domäne bevorzugter Geiſter, wie dies auch ſchon Uhland in ſeinem „Freie Kunſt“ überſchriebenen Gedichte ausdrückt:

„Nicht an wenig ſtolze Namen
Iſt die Liederkunſt gebannt;
Ausgeſtreuet iſt der Samen
Ueber alles deutſche Land;

ſie iſt das Eigentum aller, woraus ſich auch nur die univerſelle Wirkung der Kunſt erklären läßt. Als allgemeine Gabe ſtuft ſie ſich nur nach dem verſchiedenen Grad der Stärke und der Kunſtrichtung ab.

Das Gebiet der Kunſt liefert alſo die Mittel zur Weckung und Leitung der Phantaſie. Doch können zur Bildung derſelben in der Volksſchule nicht alle Künſte herangezogen werden, die notwendige Beſchränkung der Unterrichtsfächer geſtattet nicht ſolche Ausdehnung der äſthetiſchen Erziehungsmittel. Zudem würde ſolches Unternehmen auch ſcheitern an dem fehlenden Verſtändnis gewiſſer Kunſtſchöpfungen und an der geringen Beanlagung vieler Schüler. Deshalb thut hier für das Gebiet der Erziehung Einſchränkung beſonders not, und der Lehrer wird ſtets darauf Bedacht nehmen müſſen, daß er die im Schulunterricht verwendbaren Künſte ſtets unter einander und mit anderen Unterrichtsfächern in Verbindung ſetzt und einfache Kunſtformen wählt, welche für die Mehrzahl der Schüler auch ohne beſondere künſtleriſche Begabung verſtändlich ſind und wird dieſelben in geordnetem, methodiſchem Gang vorführen. Einfachheit muß bei der Pflege der Phantaſie die Deviſe ſein. Dieſelbe iſt in dem Kinde viel kräftiger, als in den reiferen Menſchen. An Begriffen iſt es noch arm; Bildvorſtellungen drängen ſich ihm jedenfalls neu auf, mit denen es ſo zu ſagen ſein geiſtiges Spiel treibt. Zu erregen braucht alſo der Erzieher die Phantaſie nur in ſeltenen Fällen. Allein dieſelbe mit guter Nahrung zu nähren, damit ſie nicht ſchlechte ſuche, ſie zu zügeln und unter die Herrſchaft der Vernunft zu ſtellen, dies die hauptſächlichſte Aufgabe und Richtſchnur, nach welcher ſich die Pflege der Phantaſie in der Volksſchule zu richten hat. Es verbleiben derſelben als äſthetiſche Bildungsmittel Malerei, Muſik und Dichtkunſt. Die übrigen bildenden Künſte, Architektur und Skulptur, bleiben aus der Volksſchule ausgeſchloſſen. Doch müſſen einfache Formen aus beiden Künſten dem Zeichenunterricht eingereiht werden. Vornehmlich werden aber bei einigen Lehrgegenſtänden (Religion, Geſchichte, Naturkunde und Geographie) in den Oberklaſſen muſtergiltige Bildwerke mit großem Nutzen vorgezeigt und erklärt werden müſſen, weil dadurch ſowohl das Intereſſe wach gehalten, alſo der Unterricht weſentlich unterſtützt, als auch der äſthetiſche Geſchmack gebildet wird. Soll z. B. die Weltgeſchichte nicht blos Kriegs- und Regentengeſchichte ſein, ſondern den Fortſchritt des geſammten Geiſteslebens eines Volkes dem Kind einigermaßen vor Augen führen, ſo wird ſich

kein Lehrer guter Abbildungen entſchlagen können. Das Anſchauen einiger Muſter romaniſchen und gotiſchen Bauſtils fördert die klare und lebendige Auffaſſung von dem geiſtigen Leben des Mittelalters mehr, als die beſte Beſchreibung; denn dadurch werden der Phantaſie konkrete Anſchauungen als Unterlage geboten, worauf ſie ſich ähnliche, der Wirklichkeit entſprechende Gebilde konſtruieren kann und ſich nicht in nebelhafte Gebilde verirrt. Der geſunde Sinn der Jugend drängt von ſelbſt dazu. Denn dieſe will Anſchauung und verknüpft oft auf phantaſievolle Art falſch Verſtandenes mit Bekanntem in ungeheuerlicher Weiſe. So hatte z. B. ein Lehrer einmal der Oper „die Hugenotten" kurz Erwähnung gethan. Als er in der Wiederholung darauf kam, ſprachen mehrere Kinder das Wort „Huhenotte" aus. Bei näherem Eingehen auf die Sache fand er, daß die Kinder bei dieſer Bezeichnung an den Geſang der Oper dachten, denn „Huhenotte" heißt auf Hochdeutſch hohe Noten.

Das erſte und unerläßliche Veranſchaulichungsmittel für den Geſchichtsunterricht ſind Karten. Ohne Kenntnis des Schauſplatzes auf dem, und des Volkes, von dem gehandelt wird, entbehrt die Geſchichte nicht allein der ſicheren Baſis, ſondern verführt nicht ſelten den Schüler, der alles auf die Gegenwart bezieht, geradezu zu falſchen Vorſtellungen. So denkt das Kind, wenn von dem Kurfürſtentum Sachſen die Rede iſt, an das Königreich Sachſen u. dgl. m Will man den Geſchichtsunterricht, ſo muß man auch die Lehrmittel wollen. Denn nur auf richtigen Vorſtellungen kann eine geſunde Phantaſie thätig ſein, unklare Vorſtellungen erzeugen verſchrobene Ideen.

Gleich wichtig wie die Karten ſind im Geſchichtsunterricht für Bildung der Phantaſie die hiſtoriſchen Gemälde. Seitdem die deutſche Hiſtorienmalerei ſo Bedeutendes geleiſtet, iſt es an der Zeit, dieſelbe auch für die Volksſchule auszubeuten, zumal die Photographie ſo hülfreiche Hand bietet.

Einige Beiſpiele mögen dies darthun. Beginnen wir mit Kaulbach. Seine Hunnenſchlacht, Karl der Große, die Kreuzfahrer, die Schlacht bei Salamis, das Zeitalter der Reformation und Friedrich der Große laſſen ſich alle trefflich für den Geſchichtsunterricht benutzen. Wie belehrend und gewaltig erregend wirkt ein Bild wie dieſe Hunnenſchlacht. Hier zeigt uns Kaul-

bach, wie eine alte, überlegene Cultur unfehlbar dem Anprall der Barbarei erliegen mußte, wenn sie nicht, durch einen neuen humanen Glauben verjüngt und belebt, erst zu siegreichem Widerstand befähigt worden wäre. Die hier veranschaulichte große Idee, „die Geisterschlacht gegen die hereinbrechende brutale Rohheit und Barbarei, die auch wir noch täglich kämpfen, ist der Meisterschaft Deutschlands trefflich gelungen. Auch wünschten wir jeder protestantischen Schule den von gewisser Seite viel getadelten „Arbues." [1] Wie könnte effektvoller dargestellt werden Fanatismus, mit Herrschsucht und Habsucht gepaart, als in diesem blinden Groß-Inquisitor, dessen wahnsinnige Raserei kein Alter und kein Geschlecht verschont!

Tiefempfunden und von großartiger Wirkung, weil die treibenden Gewalten so voll zur Anschauung gelangen, sind noch von Kaulbach: „Die Kreuzfahrer im Anblick Jerusalems" und sein „Zeitalter der Reformation". An Kaulbach reiht sich würdig an: Karl von Piloty. Von ihm sei vor allem erwähnt „Thusnelda im Triumphzug des Germanicus." Dies ganz besonders deshalb der deutschen Volksschule empfohlen, weil der Meister durch Darstellung der Verdorbenheit des römischen Wesens das Bild zu einem Triumphzug des deutschen Wesens, als des sittlich höheren und tüchtigeren, wenn auch roheren, umgestaltet hat. Unwillkürlich erblicken wir hier den endlichen siegreichen Kampf des Germanentums mit dem römischen Wesen und ahnen die Wiedererstehung des deutschen Reiches. Ferner machen wir noch namhaft dessen „Galilei", der im Gefängnis am Vorrücken eines Sonnenstrahls die Gesetze der Erdbewegung studiert und „Columbus", der auf dem Verdeck des Schiffes stehend die neue Welt am Horizont auftauchen sieht. Großartige Motive für die Bildung und Belebung der Phantasie.

Julius Schnorr von Carolsfeld, der in den Sälen der Residenz zu München die Geschichte Karls des Großen und Friedrich Barbarossas, sowie die Heldensage der Nibelungen in einer Anzahl großer Bilder verherrlicht hat, führt als echter Romantiker am besten in das Mittelalter ein. Karl Friedrich Lessings Huß vor dem Konzil zu Constanz, sein Ezzelino im Gefängnis,

[1] „Peter Arbues verurteilt eine Ketzerfamilie zum Tode."

beide in der Bildergalerie zu Frankfurt a. M., können nicht genug vervielfältigt werden[1].

Es würde nicht schwer halten, die Zahl der Bilder noch zu vermehren. Doch mit den genannten wäre schon für die Volksschule ein reicher Schatz an Bildungselementen für das ästhetische Gefühl gegeben. Und dies wäre sehr wünschenswert. Denn nur durch die Beschäftigung mit wahrhaft vollendeten Kunstwerken kann eine ästhetische Bildung erlangt werden und dadurch geht dem Schüler allmählich ein Bewußtsein und Verständnis und endlich auch ein lebendiges, untrügliches Gefühl für das Schöne auf. Doch ist es mit dem bloßen Anschauen nicht gethan. Durch Erklärung und vielseitige Betrachtung müssen die Kinder eingeführt werden in die Idee des Künstlers. Daher Schiller (Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen): „Durch die bloße Betrachtung wird aber nie etwas gewonnen. Wer Großes leisten will, muß tief eindringen, scharf unterscheiden, vielseitig verbinden und standhaft beharren".

Je mehr ästhetische Bildung wir in das Volk, auch in seine niederen Schichten, hinein bringen, desto mehr arbeiten wir der Roheit, der Stumpfheit entgegen und fördern somit auch das Ethische; denn mit der theoretischen Seite der ästhetischen Bildung allein ist es nicht gethan. Jede Bildung muß sich bewähren als eine lebendige Kraft und muß sich zeigen in allem, was der Mensch thut, was er ist, und wie er erscheint. Und daher bemerkt Schiller (Ästhet. Briefe, 23.), treffend: „Es giebt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor erst ästhetisch macht". — Mit Hülfe der Photographie könnte man also für den Geschichtsunterricht herrliche Veranschaulichungsmittel schaffen, herrlich, wie sie eine andere Disziplin nicht leicht haben könnte.

Doch ist unsere Geschichte nicht allein mit dem Pinsel auf Leinwand, sie ist auch mit dem Meißel in Stein geschrieben. Die deutschen Dome lassen uns den jugendlichen Thatendrang, wie er unserem Volke vom 13. bis 15. Jahrhundert eigen war, ahnen. Wollen wir das Zeitalter der Hohenstaufen, das Blütenalter in der Geschichte des deutschen Volkes, den Kindern verständlich machen, so dürfen neben Rittertum und Minnesang

[1] Man vergl. Ferd. Krieger, Geschichtsunterr. Nürnberg, F. Korn. 1876.

auch die Denkmäler der deutschen Gothik nicht vergessen werden. Und wer es unterläßt, den Dom zu Köln, das Freiburger Münster, die Dome zu Straßburg, Ulm und Magdeburg, die Stephanskirche in Wien den Schülern im Bilde vorzuführen, der begiebt sich eines der zweckmäßigsten Mittel, dieselben in die Blütezeit deutscher Kultur anschaulich einzuführen, den Geschmack für Symetrie und Harmonie zu bilden und der Phantasie eine reale Grundlage zu geben, auf welcher sie der Wirklichkeit entsprechende Gebilde aufbauen kann.

Man sage nicht, dies seien fromme Wünsche, welche nur zu bald an dem Kostenpunkt scheitern müßten. Wir sind keineswegs der Meinung. Nur wenige Gemeinden mögen so arm sein, daß sie für so wichtige Zwecke nicht jährlich einige Mark geben könnten (man braucht nicht alles auf einmal zu haben); auch finden sich allerorts vermögende Leute, welche, wenn sie bei passenden Gelegenheiten dazu gebeten werden, auch ihr Scherflein für solche Zwecke hergeben. Nur muß der Lehrer rührig sein. Manches kann er selbst sammeln. Bilder aus „Über Land und Meer", aus der „Gartenlaube", aus „Daheim", aus der „Illustrierten Zeitung" u. a. lassen sich, auf Pappe gezogen, für den Geschichtsunterricht[1] trefflich verwerten[2]. — Manches wird der Lehrer selbst zeichnen müssen, z. B. eine Karte der Völkerwanderung. Auf die Wandtafel kann er zeichnen Szepter, Reichsapfel, Tiara, Waffen, Wappen u. dgl. m. Auch liefern die Münchner Bilderbogen manche hübsche Darstellung aus der griechischen und römischen Kulturgeschichte, aus dem Mönchs- und Rittertum[3].

---

[1] J. Langl, Bilder zur Gesch. bei E. Hölzle, Wien; sehr empfehlenswert.

[2] Welcher Geschichtslehrer würde sich nicht bemühen, ein schönes Abbild des Germaniadenkmals auf dem Niederwald zu erlangen, um die verkörperte Idee einer großen Zeit der Jugend anschaulich vorführen zu können.

[3] „Weisser's Bilderatlas zur Weltgeschichte in 25 Lfg. à 1 Mk. Verlag von P. Neff in Stuttgart ist ein höchst bedeutsames Werk für den Geschichtsunterricht. Denn wie könnte es etwas Interessanteres geben, als in den Physiognomien hervorragender Männer so zu sagen die Erklärung für ihre Thaten herauszulesen? Es sei in diesem Werke nur auf folgende Charakterköpfe verwiesen: Plato, Perikles, Hadrian, Theodosius M., Robespierre, Napoleon I., Goethe.

Es dürfen aber solche Bilder während des Vorerzählens nicht vorgezeigt werden, weil sonst Ruhe und Aufmerksamkeit gestört würden und, was noch bedenklicher wäre, es würde dadurch die vorläufige Selbst- und Alleinthätigkeit der kindlichen Phantasie, deren Schöpfungen erst durch spätere Vorführung des Bildes ihre Korrektur erfahren sollen, unmöglich gemacht. Auch soll nachträgliches Vorzeigen gewissermaßen eine Belohnung sein für vorausgegangenen Fleiß und Aufmerksamkeit.

So viel von der äußeren Anschauung, und nun zu der inneren. Die innere Anschauung führt der Lehrer dadurch herbei, daß er die Phantasie des Kindes in Thätigkeit versetzt. Dies geschieht durch Vorerzählen in einer kindlichen, dem Erfahrungskreise des Schülers angemessenen Sprache, was gerade keine leichte Sache ist, und nur durch gewissenhafte Präparation mit der Zeit erreicht werden kann. Vor allem aber muß der Lehrer selbst für sein Fach begeistert sein, wenn er Begeisterung, Mut, Abscheu vor dem Laster ꝛc. erregen will. Nur wenn der Lehrer selbst bei der Sache ist, dann strömt das lebendige Wort frei, frisch, fließend und wohllautend über die Lippen in die Herzen der Kinder; es spricht der Geist des Lehrers zum Geiste des Schülers. Durch solches Vorerzählen wird der Schüler zum Nacherzählen aufgemuntert. Sind auch die Versuche anfangs gering, mit der Zeit wachsen die Schwingen. Nach dem Leitfaden die Geschichte auswendig lernen zu lassen, wie leider nur zu häufig geschieht, ist eine arge Versündigung an der Jugend. Von diesem Gesichtspunkte aus wäre es für manche Schule wünschenswert, wenn gar kein Leitfaden, der dem Schüler nur Leidfaden ist, existiere. Von dem Volksschüler darf die Geschichte nicht nach einem Buche, sie muß aus dem Herzen, also in der ureigenen Sprache des Kindes erzählt werden. Nur so wird echte Phantasiethätigkeit erzielt. Endlich wünschen wir noch, daß im Geschichtsunterricht auch Karl Wagners Germania, Darmstadt bei Zernin, Einzug in die Volksschule halten möchte.

Der Zweck der geforderten Veranschaulichungsmittel war also, von der Belebung des Unterrichts selbst hier abgesehen, hauptsächlich die Bildung richtiger Vorstellungen und die Pflege des Sinnes für das Schöne, also ästhetische Bildung,

welche ihren Ausdruck in einer gesunden Phantasiethätigkeit findet.

Daher müssen wir auch Bilder für Bibelkunde auf allen Stufen verlangen. Gute Karten von Palästina (Hergst, Kiepert) sind damit einbegriffen. Daß das über innere Anschauung von der Geschichte Gesagte hier sonderlich betont werden muß, ist selbstredend. Der Lehrer muß fest in seinem Bekenntnis stehen, sonst taugt er für diesen Unterricht nichts.

Nur durch Pflege des wahren Glaubens kann dem Aberglauben, diesem falschen Phantasiegebilde, nachhaltig gesteurrt werden. Wort und Beispiel des Lehrers wirken stets am meisten. So auch hier. Der Religionslehrer muß durch Beispiele aus der heiligen Schrift und aus dem Alltagsleben dem Kinde begreiflich zu machen suchen, daß Reichtum und Ehre nicht das höchste Gut seien, daß Genügsamkeit, Zufriedenheit und das Bewußtsein der Schuldlosigkeit eine Seelenruhe, einen innern unschätzbaren Frieden gewähren, der oft durch alle Güter dieser Welt nicht aufgewogen werden kann. An Beispielen muß auch ferner dem Kinde gezeigt werden, daß Klugheit, Vorsicht, Besonnenheit geboten, und sichere Existenz und Vermögen nicht mißachtet werden dürfen. So müssen schon frühe die falschen Phantasiegebilde — nebelhafter Idealismus und grober Materialismus — in gesunden, edeln Realismus umgestimmt werden. Und es wird eine Hauptaufgabe des Religions- und Geschichtslehrers bleiben müssen, den Kindern einen Begriff von der richtigen Wertschätzung der irdischen Güter beizubringen. Wirksam geschieht dies durch Befolgung des Locke'schen Satzes: „Es müssen dem Zöglinge dann und wann die tragischen oder lächerlichen Beispiele solcher vor Augen gestellt werden, die sich ruinieren oder ruiniert haben.

Die vielen, dem kindlichen Verständnis so nahe liegenden biblischen Geschichten, sonderlich die Familiengeschichten des Alten Testamentes müssen den Kindern mit Wärme vorerzählt werden. Und die Schüler sind in der Wiedergabe so zu üben, daß die meisten derselben beim Verlassen der Schule von ihnen in fließender Sprache reproduziert werden können. Dies wird am sichersten erreicht, wenn sich der Leser beim Vorerzählen stets fest an das Bibelwort hält. Durch namhafte Abweichungen

von demſelben werden die Geſchichten doch nur verwäſſert. Nach der Erzählung ſind die entſprechenden Bilder vorzuzeigen und zu erklären. Nur wer im Bilde die Stiftshütte mit der inneren Einrichtung, die Bundeslade, die Lagerung der Stämme in der Wüſte geſehen hat, kann ſich ein richtiges Bild von dem auserwählten Volke und ſeinen Wanderzügen in der Wüſte machen. Manches kann von dem Lehrer durch ein paar Striche raſch veranſchaulicht werden, zum Beiſpiel der Sinn des Parallelismus der Glieder folgender Stelle:

„Es wird das Zepter von Juda nicht entwendet werden,
Noch ein Meiſter von ſeinen Füßen ꝛc.“

Gute Bibelbilder für die Unterklaſſen ſind erſchienen im Verlag von Gg. Wigand in Leipzig; ferner in demſelben Verlag „Die Bibel in Bildern von Schnorr von Carolsfeld“. Einzelne Blätter ſind für fünfzehn Pfennige das Stück zu haben. Das heilige Abendmahl des Leonardo da Vinci, die Befreiung Petri, von Raphael (beide in „Italiens Kunſtſchätze“, Verlag Payne in Leipzig) ſind koſtbar für den bibliſchen Geſchichtsunterricht. Es iſt ſelbſtredend, daß man keiner Gemeinde anmuten kann, genanntes Werk anzuſchaffen; doch der Lehrer darf auch etwas haben und es dann ſeinen Schülern zeigen. Mancher könnte ſich in dieſer Beziehung manches anſchaffen, wollte er nur darauf verzichten, im 22. oder 23. Jahre ſchon verheiratet zu ſein. Ja, es iſt ſogar notwendig für einen Lehrer, auf dieſem Gebiete etwas bekannt zu ſein. Niemand bedarf der äſthetiſchen Bildung notwendiger, als der Lehrer. Denn die ganze Lehrmethode iſt ſchließlich doch nichts, als die Kunſt, einen allgemeinen Inhalt ſo zu geſtalten, daß derſelbe dem Schüler faßlich werde und ſein Intereſſe erwecke. Dieſe Kunſt wird derjenige am beſten üben, der, abgeſehen von der gründlichen Kenntnis der Wiſſenſchaft, in welcher er unterrichtet, ein lebendiges äſthetiſches Gefühl oder Phantaſie genug beſitzt, um das Allgemeine in der zweckmäßigſten Form zu veranſchaulichen. Z. B. Regel: Im Franzöſiſchen richtet ſich das Adjektiv in Zahl und Geſchlecht nach dem Subſtantiv, worauf es ſich bezieht. Dies Allgemeine ſoll durch Phantaſiethätigkeit individualiſiert, in eine Form gegoſſen werden. Hier wäre das Beiſpiel: La lettre que j'ai reçue, und le cadeau que j'ai reçu

ungeschickt, weil es den Unterschied nur in der Schriftsprache ersichtlich macht; der Unterschied muß auch in der Tonsprache sofort zur Geltung kommen bei richtiger Gewandtheit (Phantasiethätigkeit) des Lehrers. Also:

Le corps mort und
Une femme morte.

Dies Beispiel schlägt ein und kann leicht wieder reproduziert werden. Aber nicht immer wird beim Unterrichte der Nagel auf den Kopf getroffen, und die Klarheit desselben leidet darunter not. — —

Wenden wir uns nun zu den Naturwissenschaften Von ihnen möchte ich, wenigstens für die Volksschule, von vorn herein behaupten: „Nichts soll hier gelehrt werden, was nicht veranschaulicht werden kann". Die zu behandelnden Objekte sind stets entweder in natura oder im Bilde vorzulegen, allseitig zu betrachten und unter einander zu vergleichen. Für Bildung der Phantasie ist auf die Symetrie der einzelnen Teile und die Harmonie des Ganzen hinzuweisen. Und besonders sollten die niederen Tiere, Schmetterlinge, Käfer, Immen, Spinnen berücksichtigt werden, wegen der Kunstfertigkeit der Arbeit, der Farbenschattierung und ihrer Metamorphose. Nichts ist mehr geeignet, als gerade letztere, die Kinder, zum Selbstbeobachten anzuleiten. Außerdem können diese Objekte durch den Lehrer und durch die Schüler leicht beschafft werden und verursachen für die Schule keine Ausgaben. Auch sind die Naturprodukte, was Farbenverschmelzung ꝛc. anbelangt, schöner als jedes Kunstprodukt, und die Volksschule hat im allgemeinen an natürlichen Unterrichtsmitteln genug, um die ihr zugemessene Zeit damit ausfüllen zu können. Bilder sollten nur im äußersten Notfall, wo das Objekt nicht zu beschaffen ist, oder bei der Wiederholung gebraucht werden. Ist aber eine Gemeinde in der Lage, die Wandtafeln mit den niederen Thieren von Dr. R. Leuckart und Dr. Nietsche, bei Th. Fischer in Cassel, anzuschaffen, um so besser. Die Bilder sind vorzüglich wegen ihrer bedeutenden Vergrößerung der Objekte und der schematischen Darstellung einzelner Teile derselben. Das Colorit, besonders bei den Schmetterlingen, ist wunderschön. Schreibers große Wandtafeln

der Naturgeschichte sind auch empfehlenswert, und besonders schön sind die niederen Thiere.

Was die Botanik anbelangt, so wird es die Volksschule nicht unterlassen dürfen, außer den wichtigsten einheimischen Pflanzen (nach dem Büchlein Hermann Wagners) auch die ausländischen Kulturpflanzen zu berücksichtigen. Hierzu bieten die Wandtafeln: „Ausländische Kulturpflanzen von H. Zippel und C. Bollmann, Braunschweig bei Vieweg & Sohn, in natürlicher und doppelter Größe ein Kunstwerk. Solche Werke sind sehr wünschenswert, aber für die Volksschule nicht absolut notwendig. Deshalb sind solche Wünsche nur unter gewissenhafter Berücksichtigung des Gemeindesäckels vorzutragen. Denn auch in diesem Fache ist es bei einiger Rührigkeit des Lehrers wohl nicht allzu schwer, gelegentlich eine Baumwollenkapsel, eine Kokosnuß, Kaffeebohnen in der Colte u. dgl. m. zu erlangen. Um aber Wissen und Können zu verbinden und die Gebilde der Phantasie durch Geschicklichkeit der Hand zum Ausdruck zu bringen, ist es nötig, daß die besprochenen einheimischen Pflanzen auch getrocknet und schön auf Papier geheftet werden. Die Utensilien zum Pressen muß das Kind auf die primitivste Weise (zwei Brettchen und ein Stein) sich selbst herrichten. Das richtige Gruppieren der Blätter — gefiedertes Blatt, Blüte der Wucherblume — erfordert eine geschickte Hand und übt den Sinn für Symetrie. — Ist die Pflanze sorgfältig getrocknet, so wird sie sauber und akkurat auf einen unbeschriebenen, halben Bogen Schreibpapier geheftet, mit einem dünnen und einem dicken Strich rundum eingefaßt und so gleich einem eingerahmten Bilde aufbewahrt. Ich habe gesehen, wie Mädchen, nachdem sie schon lange aus der Schule waren, mit Vergnügen ihre kleinen, geschmackvollen Herbarien betrachteten und sich freuten über die Schönheit, Genauigkeit und Reinlichkeit solcher Hefte. Noch mehr aber soll der Lehrer zu wirken suchen und besonders derjenige auf dem Lande, daß seine Zöglinge Freude an und Liebe zu lebendigen Pflanzen bekommen. Wie er seine Fenster, seinen Garten schmückt, wird wohl bald mancher Dorfbewohner nachahmen, und so wird der Lehrer einen veredelnden Einfluß ausüben auf die ganze Gemeinde; denn die Beschäftigung mit dem Schönen bildet den Geschmack und veredelt die

Sitten. Ein Mädchen, das gepflückte Blumen in phantasievoller Weise geschmackvoll zu einem Sträußchen, zu einem Kranze windet, läßt uns hierdurch tiefer in sein Inneres blicken, als vielleicht mancher glaubt. Hier sehen wir so zu sagen im Keime die echte, deutsche Hausfrau, die später ihre Sachen und Sächelchen zierlich und lobenswert aufgestellt haben wird. Daher ist es lobenswert, wenn ein Lehrer darauf hinwirkt, daß die Schule zur Prüfungs- und die Kirche zur Konfirmationszeit einfach, aber von den Kindern selbst mit Blumen und Laubwerk geschmückt werden.

Wenn sich mehrklassige, städtische Volksschulen für die Zoologie bei W. Schlüter in Halle Skelette, ausgestopfte Thiere, Käfer- und Schmetterlingssammlungen anschaffen können, so kann man nichts dagegen haben, denn die Begriffe können nicht genug geklärt und der Schönheitssinn kann an den Naturprodukten nicht genug gepflegt werden. Doch ist auch hier immer wieder auf den Satz aufmerksam zu machen: Non multa, sed multum. Nur wenige können, wie Horaz, den süßen Honig aus allen Blumen sammeln und ihn, wie Montaigne, verarbeiten durch eigene Kraft. Ein Objekt, allseitig, gründlich betrachtet, bietet für die Geistesbildung mehr, als oberflächliche Nomenklatur, die nur verwirrt und abstumpft.

Jedem Lehrer sollten die schönen Worte Fénelon's stets vor Augen sein: „Man muß die Bilder wohl auswählen, welche man dem Gehirn der Kinder einprägen will, denn man darf in einen so kleinen und kostbaren Raum nur auserlesene Dinge bringen; man muß sich daran erinnern, daß man in diesem Alter dem Geiste nur das zuführen darf, wovon man wünscht, daß es fürs ganze Leben darin bleibe". — (Fénelon. Über Töchtererziehung. Von Dr. Aug. Arnstädt. Leipzig. S. 74).

Was von Geschichte und Naturgeschichte gesagt ist, gilt gewissermaßen auch von der Geographie. Die nötigen Karten und Globen vorausgesetzt, kann doch noch manches durch landschaftliche Abbildungen, Kostümebilder (Münchener Bilderbogen) zur Bildung richtiger Vorstellungen, zur Pflege für den Schönheitssinn und richtige Phantasiegebilde gethan werden. Vornehmlich müssen in dem geographischen Anfangsunterricht die

Begriffe von Berg, Thal, Thalsohle, Sattel, Wasserscheide ꝛc. möglichst in der Natur gewonnen werden. So kann zum Beispiel der Begriff von einer Wasserscheide nach einem Regen schon in jedem Hof veranschaulicht werden. Auch sind kleinere Höhenverhältnisse stets an gegebenen Objekten zu veranschaulichen und ist stets Bekanntes als Maß für Unbekanntes zu benutzen. Durch den Rheinfall bei Schaffhausen ist schon mancher enttäuscht worden, weil ihm seine Phantasie ein viel gewaltigeres Bild vorgemalt hatte. Anderseits erscheint der Bodensee viel größer, als man sich ihn gedacht. Also in diesem Punkte muß Rousseau noch immer mehr befolgt werden.

Um den anschaulichen Vergleich einzelner Erdräume unter sich zu erleichtern, sollten sämtliche Karten desselben Atlas in einheitlichem, leicht zu vergleichendem Maßstab gehalten sein. Wenn man zum erstenmal auf Stieler's großen Handatlas, Karte 66, neben Ostindien am Rande Großbritannien dargestellt sieht, wie klein kommt einem dieses Land vor. Welches Kind würde Borneo zehn mal so groß wie Bayern oder eben so groß wie Skandinavien sich vorstellen? Java ist noch etwas größer als Süddeutschland mit Elsaß-Lothringen; Ceylon so groß wie Bayern ohne die Pfalz, und das Inselchen Timor so groß wie Belgien, oder zweimal so groß wie Baden.

Die Karten, welche von Kindern gezeichnet werden, sollten nach einem Maßstabe entworfen, und oft Erdräume von gleicher oder doppelter Größe neben einander gestellt werden. Ehe das Kind genügende Fertigkeit im Zeichnen hat, sollten keine Karten gezeichnet werden. Es ist Hauptsache, daß auf genaue, einfache und ansprechende Zeichnung gesehen wird. Die Contouren eines Landes aus dem Kopfe auf die Schultafel zeichnen zu lassen, ist sehr zu empfehlen, desgleichen einzelne Erdräume in Papier auszuschneiden; letzteres ist den Kindern eine angenehme häusliche Beschäftigung und als echte Phantasiethätigkeit und Handfertigkeit sehr empfehlenswert.

Diese Fächer mußten wir in unserer Abhandlung vorwegnehmen, denn die Hauptfächer zur Pflege der Phantasie in der Schule sind andere.

(Schluß folgt).

Digitized by Google

V.

Ein Stündchen bei der Großmutter.

Edda-Plaudereien.

Von
Professor Joseph Stöckle.

Motto: „Die Gabe braucht nicht groß zu sein;
Oft kauft man sich Dank mit der kleinsten.
Der Eine ist arm, der andere reich:
Das Beschied'ne soll keiner verschieben!"
Edda.

Wenn es Abend wurde und es nicht mehr hell genug war zum Arbeiten, aber auch noch nicht dunkel genug, um schon das Licht anzuzünden, also im Zwielicht oder, wie man bei mir zu Hause sagt, zwischen Licht und dunkel, stahlen wir Kinder uns gerne von zu Hause fort und eilten dem kleinen Häuschen zu, wo die Großmutter wohnte. Es war ein niederes kleines Zimmer, die Wände und der Plafond waren rauchgeschwärzt und die kleinen Fenster gaben gerade noch so viel Licht, daß man sich erkennen konnte. An dem einen saß auf dem Gesimse eine alte schwarze Katze, deren Pelz aber schon da und dort vor Alter zu grauen begann, und schnurrte behaglich. Die Großmutter hatte eine weißgraue Haube auf und saß in einem ledernen Lehnstuhle; sie hatte soeben ein großes dickes Buch, in dem sie zu lesen pflegte, sowie die große Hornbrille auf den Absatz des nebenstehenden Schrankes gelegt und schaute träumerisch zu dem einen Fenster hin, vor dem das Gemüsegärtchen sich ausbreitete. Sie gedachte schöner, vergangener Zeiten, wo sie als blühende Jungfrau mit dem längst im Grabe ruhenden Großvater — wir Kinder hatten ihn kaum mehr gekannt — zum Altare trat. Es ist schon lange her, und sie fühlt sich in ihrem Stübchen manchmal so einsam, und doch hätte sie es um keinen Preis gegen unsere große Stube vertauscht, wohin wir sie oft bringen wollten, und wo es so lebhaft zuging. Alte Leute lieben die Ruhe, und doch hatte sie es immer gern, wenn wir Kinder zu ihr kamen. Sie hatte nicht nur jedesmal einem jeden etwas

Gutes oder Schönes zu geben, ſondern wußte auch aus dem reichen Schatze ihres langen Lebens manche ſinnige Erzählung zu geſtalten, und namentlich verfügte ſie über einen faſt unerſchöpflichen Born von Märchen und wunderſamen Geiſtergeſchichten, die uns unwiderſtehlich zu ihr hinzogen. „Großmutter, erzähle uns Etwas!“ baten wir jeweils und rückten die Stühlchen zu ihrem Sitz hin. Und ſie begann von einem Manne zu erzählen, der die Markſteine verſetzt hatte und nun als Geiſt gehen müſſe, oder von einem Wilderer, der einen Jagdaufſeher erſchoſſen habe und jetzt im Grabe keine Ruhe habe, oder von einer Frau, die ihre Kinder ertränkt habe und jetzt allnächtlich wehklagend und händeringend am Flußufer hin und herſchwebe, oder vom Donauweibchen, der Hudelanne und dem Hackenmann, der böſe Kinder in die Tiefe ziehe. Und wenn ſie gar vom Schimmelreiter, der nur erſcheint, wenn ein großes Unglück im Anzug iſt, erzählte, oder vom wilden Jäger, der über den Hackenwald dahinbrauſe, wenn die heiligen Zwölften gekommen ſeien, oder von den Hexen, die in der Walpurgisnacht auf ihrem Beſen auf den Heuberg ritten: da horchten wir auf wie die Mäuslein und wagten kaum zu atmen; je ſchauerlicher die Erzählung, deſto ſchöner ſchien ſie uns zu ſein. Wir fürchteten uns zwar manchmal etwas beim Heimgehen, aber es zog uns doch immer wieder mit magiſcher Gewalt zur alten Großmutter und ihren Geſchichten und Märchen hin.

Dieſe meine Jugenderinnerungen traten mir wieder vor die Seele, als ich mich erſtmals an die Leſung der wunderſamen Erzählungen, Märchen, Zwiegeſpräche und Lehrgedichte unſerer Litteraturgroßmutter, genannt die Edda, machte. Man ſagt, die Völker im Großen gleichen der Familie im Kleinen. Wie nun der Sohn und Sohnesſohn über Manches, was dem Vater noch unumſtößlich und heilig ſchien, wegſchreitet, alte Vorurteile überwindet, zu verbeſſern und fortzuſchreiten beſtrebt iſt, ſo ſind die Völker im Großen fortgeſchritten. In religiöſer Beziehung hat namentlich das Chriſtentum gewaltige Veränderungen gebracht und mit vielem aufgeräumt. Die Welt iſt nüchterner geworden und die Fabelweſen, Götter genannt, haben ſich zurückgezogen und friſten nur noch ein kümmerliches Daſein im hohen Norden. Und doch zieht es den Dichter und

jedes kindlich angelegte Gemüt mit einer Art elementarer Kraft hin ins Großmutterſtübchen der Edda, auf die Inſel Island, wo uns alte Geſchichten und Mären von Göttern und Helden erzählt werden, wo uralte Weisheitslehren orakelhaft ertönen und wir aus unſerer nüchternen Zeit wie durch einen Zauberſchlag um Jahrtauſende in die Urgeſchichte unſeres Stammes, in die alten Heiligtümer der germaniſchen Götterwelt zurückverſetzt werden. Es iſt gutes altes Gold, dem wir in den Eddaerzählungen nachgraben, und Herder, der ja wie kaum ein Zweiter das Heben der Schätze in den verſchiedenen Litteraturen der alten und neueren Völker verſtand, hat recht prophezeit, wenn er ſagt: „Mich dünkt, ich ſehe eine Zeit kommen, da wir zu unſerer Sprache, zu den Verdienſten, Grundſätzen und Endzwecken unſerer Väter ernſthafter zurückkehren, mithin unſer altes Gold ſchätzen lernen!“ Es gräbt heute manch rüſtiger und unverzagter Bergmann der deutſchen Altertumswiſſenſchaft nach den Goldſchätzen unſerer Götter- und Heldenſage und ſucht den ächten Hort im deutſchen Rheine. Ja ſogar die Schule hat man den Sagen und Geſchichten aus dem deutſchen Altertum erſchloſſen. Gönnt doch ſogar das deutſche Gymnaſium ein wenn auch ſehr beſcheidenes Plätzchen der deutſchen Sagengeſchichte in den zwei wöchentlichen Stunden in Quarta. Das iſt freilich noch ſehr wenig, und es wird noch mancher Eimer Waſſer den Rhein hinunterfließen, bis das ächte Gold unſerer deutſchen Mythologie und Sage den Flitter der griechiſchen und römiſchen Götter verdrängt; oder wie ein neuer Literaturhiſtoriker derb aber wahr ſagt, „bis der germaniſche Thor und Wodan das lüderliche Göttergeſindel von Hellas und Rom zum Tempel hinauswirft.“

Klagen doch auch Männer, die auf dem Gebiete deutſcher Sagenforſchung ganz beſonders hervorragen, wie W. Wägener und J. Nover im Vorwort zu ihren „Nordiſch-germaniſchen Götter- und Heldenſagen“, daß ſie „den Charakter eines Schulbuches durchgängig nicht wahren konnten, weil leider dieſem Bildungszweige noch eine ſehr untergeordnete Rolle auf unſere Schulen zu teil werde.“ Der Verfaſſer dieſer Zeilen möchte nun für die nordiſche Mythologie und Sagengeſchichte, die ja Fleiſch von unſerem Fleiſche und

Bein von unſerem Bein iſt, ſpeciell für die ältere und jüngere Edda auch ſolche intereſſiren, die ohne gerade Specialſtudien auf dem Gebiete der germaniſchen Sage gemacht zu haben, doch dem germaniſchen Altertum ein warmes Herz entgegenbringen, und zwar gedenkt er, in der Form zwangloſer Plauderei, mit eingeſtreuten Exkurſen den umfangreichen Stoff in drei Abteilungen zu überwältigen. Es ſollen im erſten Teile die Götterſagen gewürdigt und von ihnen Ausblicke in die Entwickelungsgeſchichte des germaniſchen Weſens geboten werden. Sodann muß ſich daran mit Naturnotwendigkeit eine Behandlung der älteſten Heldenſage anſchließen, weil dieſe aus jener entſtanden iſt und in manchen Punkten ohne Verſtändnis jener dunkel bleiben müßte. In einem dritten abſchließenden Teile ſollen Vergleiche gezogen werden zwiſchen der germaniſch-nordiſchen Edda mit gleichartigen Sagen anderer Völker, wobei beſonders auf des amerikaniſchen Dichters H. W. Longfellow „Hiawatha", die man die Edda der Rothäute nennen kann, und die finniſche Kalewala Rückſicht genommen werden ſoll. Der Leſer erwarte — ich wiederhole es noch einmal ausdrücklich — keine wiſſenſchaftlichen Auseinanderſetzungen, ſondern anregende Plaudereien ——. Vorausſchicken will ich noch ein paar Andeutungen über die Geſchichte der Edda und des Bodens, dem ſie entwachſen. Im hohen Norden, auf der einſamen Inſel Island mit ihren Vulkanen und heißen Quellen, „wo der Sommer und Winter ſich gatten", hatten die Nordmänner bis ins zehnte Jahrhundert an dem Glauben ihrer Väter feſtgehalten. Sie waren gegen Ende des neunten Jahrhunderts, um der Vergewaltigung des Königs Harald Schönhaar zu entgehen, von Norwegen auf die einſame Inſel gezogen und hatten dieſelbe ſo nach und nach ganz beſiedelt. Man kann dieſe Wanderung als den letzten und äußerſten Wellenſchlag der ein halbes Jahrtauſend anhaltenden Völkerwanderung nennen. Dies Nordlandsvolk war ſehr dichteriſch angelegt und beſang mit Begeiſterung die Thaten ſeiner Götter und Helden. Gegen Ende des zehnten Jahrhunderts vollzog ſich dann auf friedliche, nicht gewaltſame Weiſe die Chriſtianiſirung. Die alten Kunden, Mären und Sagas wurden heilig gehalten, fortgepflanzt und aufgeſchrieben. Und ſo verdanken

wir diesen Nordmännern, die eine Zeit lang zwar der Schrecken von Westeuropa waren, aber bald da, wo sie seßhaft wurden, wie in der nach ihnen benannten Normandie und vor Beginn und auch noch zur Zeit der ersten Kreuzzüge in Unteritalien und Sicilien blühende Staatswesen gründeten, die Erhaltung unserer alten Mythologie und Heroologie, woraus dann wieder ein besseres Verständnis der mittelalterlichen Epen, speciell des Nibelungenliedes und der Edda floß.

Der Inhalt der Edda ist zum Teil indogermanisch, zum Teil germanisch, zum Teil nur deutsch. Einiges modelten die nordischen Skalden isländisch um, aber es ist immer sehr leicht, den ächten germanischen Kern herauszuschälen. Auch ist der Uebergang vom mythischen Kampfe zwischen den Mächten des Dunkels und des Lichtes in die Heroensage der Wälsunge (Dietrich von Bern) und Nibelunge (Gibichunge in Worms) leicht nachzuweisen. — Interessant ist dabei die Beobachtung, wie der ursprüngliche Naturmythus zum Heldengedicht wurde und wie dieses dann sich dem Christentum amalgamierte. — Man muß freilich außer der alten, sogenannten Sämund-Edda (Sagamund) noch die Snori Sturleson'sche jüngere (prosaische) Edda, sowie die Völsunga (Siegmund)- und Vilcina (Dietrich) Saga und endlich die unter dem Namen Der Nibelunge nôt und Kudrun überlieferten Epen aus dem 13. Jahrhundert genau neben einander halten, um jenen successiven Verchristlichungsproceß wahrzunehmen. Man sieht dann ganz deutlich, wie der ursprüngliche Sonnengott Wuotan, der Wütende, nordisch Odhin, zum Sonnenhelden Siegfried, dieser zum Drachentöter und Jungfrauen (Walküren)-Befreier und endlich zum christlichen Ritter der Kreuzzugszeit wird. Wir bemerken, wie zuerst die Walkyre Brynhild und erst später die Burgunder Königstochter Kriemhild Hauptträgerin der Handlung ist. Dabei ist die Verchristlichung nicht immer consequent durchgeführt, und es ist dem Kundigen gerade so leicht, aus der christlichen Ritterrüstung heraus den unverwundbaren Sonnenhelden Siegfried und seine Walkürenbraut Brunhilde schauen zu sehen, wie man aus dem lateinischen Gewand des Walthari-Liedes (Vergl. meine Abhandlung in diesen Blättern Heft 2, II. Jahrgang

1889) das ächt deutsche Heldengedicht von Walter und seiner Braut Hildegunde erkennen kann. — Am allerinteressantesten aber ist die Wahrnehmung, wie so nach und nach geschichtliche Momente in den alten Sagenstoff eindringen. Da werden aus dem ursprünglich Nibelungischen Geschlecht der Gibichunge Gothen und Burgunder, der altnordische Atli wird zum Hunenkönig Attila, der Sonnenheld wird zum fränkischen Königssohn. Ja sogar die schrecklichen chlodowingisch-fränkischen Königinnen Brunhilde und Fredegunde müssen Modell stehen.

---

1. Die Göttermythen der älteren Edda.

„Die Natur ist das wahre Buch himmlischer Offenbarung, welches die Hand des Allmächtigen gleichsam selbst geschrieben; und jede Zeile dieses unendlichen Werkes ist uns ein neues Wunder".

Zschokke.

Daß die Lieder der Edda doch nicht mehr so ganz nur von wenigen Fachleuten studiert und ausgelegt werden, beweist der Umstand, daß die rührige Reclam'sche Verlagshandlung schon vor Jahren durch den in allen Kreisen bekannten fleißigen Germanisten und Litteraturhistoriker Hans von Wolzogen eine Ausgabe von dieser altisländischen Götter- und Heldensage hat besorgen lassen. So ist es denn auch demjenigen, der bei der Vervollständigung seiner Bibliothek mit sparsamen Mitteln zu Werke gehen muß, die Möglichkeit geboten, eine Übersetzung dieses eigentümlichen Überrestes alter Skaldenpoesie sich zuzueignen. Und doch möchte ich, trotz dieser allgemeinen Zugänglichkeit, fragen: Wer, Fachleute ausgenommen, hat die Edda wirklich seiner Bibliothek einverleibt? Und mehr noch: Wer hat sie, wenn er sie einmal Wunders halber angeschafft hat, wirklich durchgelesen? Ja wohl, man hat mit dem besten Willen angefangen; aber bald ist es einem trotz der netten wissenschaftlichen Einleitungen zu den einzelnen Liedern zu Mute geworden wie dem Schüler im Faust. Man blättert etwas weiter und klappt endlich das kuriose Büchlein zu auf Nimmerwiedersehen. Kommt dann einmal die Sprache auf die „alte Großmutter", so ist man um ein paar schlechte Witze über das

„Ael der Gundlada", über „Sinnregr" und „Suftung, den Alten" nicht verlegen. Dem Edda-Nachahmer Richard Wagner mit ſeinen mehr oder weniger gelungenen Allitterationen und Aſſonanzen, wie „Wagalaweiha" und „Sauf du deinen Sudel ſelbſt" werden auch noch ein paar Steine in den Garten geworfen, und damit iſt die Sache zu Ende.

Einer meiner Freunde, dem ich vor vielen Jahren die Edda zur Lektüre empfahl, gab mir dieſelbe bald wieder zurück. Er war bis zur „Kunde des Wala" — „Völuspa" — vorgedrungen und hatte ſich von dem Geleſenen zu folgendem Gedichte begeiſtern laſſen:

Im Alter der Urzeit, als Urgebraus tobte,
Nicht brandet an ſandigen Borden die See:
Da war unten kein Grund und oben ſchwebte
Unendlich das urgraue Nichts in die Höh'.
Bis die gebornen des Bur, die Ururbauern
Im kosmiſchen Frohudienſt die Mittburg mauern.
Da ſonnte den Saalbau das ſüdliche Licht:
Die Wala, ſie kündet's, ſonſt wüßte man's nicht.

Die ſüdliche Sonne, geſellet dem Monde,
Sie machte bis dahin ziellos die Ronde.
Was wußte die Sonne noch, wo ihr Saal?
Der Mond verging faſt in ruhloſer Qual.
Was wußten die Sterne noch von ihrer Stätte?
Sie gingen jed' Morgen wo anders zu Bette.

Drum gingen zum Richtſtuhl die ratenden Götter,
Vereinbarten ſolches für jetzt und für ſpäter:
Für wechſelnde Monde, für Tag und für Nacht,
Für Morgen und Abend wird ein Name gemacht.

So ging es den Göttern im Glanzesgefilde,
Friſch, fromm, frei und ſtark, von Charakter gar milde,
So hielten im Hof ſie ihr heiteres Spiel
Und ſcherten um Geld und um Gold ſich nicht viel.
Bis die drei gewaltigen Weiber erſchienen,
Die Rieſengeſtalten, mit ſchrecklichen Mienen.

Ich ſchau' eine Eſche, die Schreckroß heißt,
Ein weſtlicher Nebel näſſet den Wipfel.
Wo der Brunnen der Urd ſeine Waſſer ergeußt,
Träufelt der Thau von des Baumes Gipfel.

Unter der heiligen Eſche, der hoh'n,
Leeret verſtohlen Heimdall ſein Horn,
Entfließen die ſchäumenden Fluten dem Born
Aus Walvaters Pfande — Wißt ihr davon?

Von dort ſind die weiſen Weiber gekommen,
Die wogengebor'nen Wächter des Baums;
Den Göttern war der Friede genommen
Von den Lenkerinnen der Zeit und des Raums.
Es tragen die Schweſtern Urd, Skuld und Werdand
Die Loſe von Heimdalls Geſchlecht in der Hand".

Mein guter Freund, ein Schalk in jeder Fiber, hat alſo die hohen kosmogoniſchen Gedanken der Völuspa zu einer Genealogie des Pantoffelheldentums zugeſpitzt, was aus dem Schluß ſeines Poems ja ganz deutlich hervor leuchtet. Doch laſſen wir uns einen ſolchen Leſer der Edda noch am liebſten gefallen. Meint ja doch ſchon der Herr im Prolog zum Fauſt:

„Ich habe deinesgleichen nie gehaßt.
Von allen Geiſtern, die verneinen,
Iſt mir der Schalk am wenigſten verhaßt".

Die neueren Forſcher und Überſetzer der Edda ſind zu oft ganz entgegengeſetzten Reſultaten gekommen. Man hat alles Mögliche und Unmögliche aus dieſer heidniſchen Bibel, wie man die Edda wohl auch nennen können, heraus und hinein geleſen, und das Goethe'ſche:

„Im Auslegen ſeid nur hübſch munter,
Legt Ihr nicht aus, legt doch was unter!"

paßt auf die Edda wie kaum auf ein Buch. Man kann von ihr auch ſagen, was von der Bibel in bezug auf die verſchiedenen Sekten geſagt wurde, die ſich alle auf die Bibel als die Grundlage ihres Syſtems berufen:

Hic liber est in quo quaerit sua dogmata quisque.

Sie iſt auch das Buch, in dem ein Jeder das zu finden glaubt, was er eben ſucht. Durch ihre Vieldeutigkeit ſind die kosmogoniſchen Fabeln und allgemeinen Sprüche ein Tummelplatz der verſchiedenſten Conjekturen geworden. Ich werde davon noch zur Genüge zu ſprechen haben; ſo viel aber ſteht feſt, daß die von Brynjolf Sveinsſohn, Biſchof von Skalholt auf Island im Jahre 1643 aufgefundenen altehrwürdigen

Normannenſagen, die er Edda = Urahne nannte, uns Kindern des 19. Jahrhunderts vorerzählen, was unſere Voreltern vor 2000 Jahren geglaubt, gehofft, geliebt und gefürchtet haben. Ein günſtiger Stern hat über ihnen geleuchtet, daß ſie nicht im Ragnaröck, in der allgemeinen Götterdämmerung, d. h. in der Verfolgung alles Heidniſchen unter Karl des Großen Sohn, Ludwig dem Frommen, ebenfalls untergegangen ſind. Sie retteten ſich, um es hier kurz zu wiederholen, nach dem äußerſten Thule, nach der einſam im Nordmeer gelegenen Inſel Island, als in den eigentlichen, heute ſogenannten deutſchen Landen das Chriſtentum ſeinen ſiegreichen Einzug hielt und als ein vielleicht zu großer Eifer für Chriſti Lehre die letzten Reſte germaniſchen Götter- und Heldenkults mit Stumpf und Stiel auszurotten beſtrebt war. Gelang dieſe Razzia? Nicht ganz; denn der uralte indogermaniſche Naturkult ſaß doch zu tief, ſo daß die Glaubensboten einen anderen Weg einſchlagen und ſich mit ihm vergleichen mußten, indem ſie ihn ſo viel als thunlich verchriſtlichten. Es wird im Verlaufe unſerer Betrachtung da und dort Gelegenheit ſich bieten, darauf hinzuweiſen, wie viel mehr als man ſich gewöhnlich vorſtellt, von der altgermaniſchen Mythologie und Sage in das Chriſtentum herüber genommen wurde. Manches flüchtete ſich in das Gebiet des Aberglaubens, dieſer Nachtſeite des wirklichen, echten Glaubens, und in das der geheimen Volkstradition. Die Pferdefleiſcheſſer, wie man zur Zeit des Ringens zwiſchen Chriſten- und Heidentum die ſtarren Anhänger des letzteren nannte, ſind bis auf den heutigen Tag nicht ausgeſtorben. Auch der uralte Wodan, die drei altehrwürdigen Nornen, die einſt liebreizende Holda treiben bis heute noch in der geſchäftigen Volksſage ihr geſpenſtiges Weſen.

Wer kennt ihn nicht, jenen wilden Jäger im Oden- (Odin)-Wald, den tollen Rodenſtein, wie er von ſeiner Burg Snellerts nach dem Rodenſtein und von da in den zwölf heiligen Nächten (den heiligen Zwölften) um Weihnachten durch die Lüfte rheinwärts dahin tobt? J. V. von Scheffel hat ihn zwar ſpäter für ſein „Gaudeamus“ als Dörfervertrinker und Kneipgenie herauspräpariert, aber in ſeiner urſprünglichen Faſſung war auch ſein Rodenſteinlied noch ſo angelegt, daß

man den Hackelbärend als Wettergott Wodan noch ganz wohl erkennen konnte, wie er erst dann sich erhob, wenn etwas Außerordentliches für Deutschland im Anzug war. „Der allgemein verbreitete, noch aus mythischer Vorzeit stammende Aberglaube an Wodans wilde Jagd mögen das ihre dazu beigetragen haben, daß man der mit leisem Schauer berührenden Sprache des vom Sturm durchwühlten Waldes und dem Wiederhall, den dieselbe in den viel verzweigten Thälern dieses Reviers gelegentlich fand, jene Deutung gegeben, welche einen der Bewohner dieser Burg als den Führer eines nächtlichen Geistertreibens verherrlicht hat". So erklärt Joh. Prölß diese jetzt noch im Volke haftende Erinnerung an den Wodanskult. Ich selbst habe das Scheffelsche Lied in seiner älteren Fassung noch im Frühjahre und Sommer des Jahres 1870 mit besonderem Nachdruck zu Heidelberg mitgesungen:

„Es regt sich was im Odenwald,
Und durch die Wipfel hallt's und schallt's!
/: Der Rodenstein, der Rodenstein,
Der Rodenstein zieht um :/

Vom Rhein her streicht ein scharfer Luft,
Der treibt den Alten aus der Gruft;
Ein rostig Stahlwams ist sein Kleid,
Ein rostig Schlachtschwert hängt zur Seit'!
— — — — — — — — — — — — — — /

Jedweder thu', was seine Pflicht!
Der Wind vom Rhein der g'fällt mir nicht".

Das ist der alte Schlachtgott Wodan, wie er gegen seine Feinde wütet. (Vergl. mein Buch „Ich fahr' in die Welt!" Jos. Viktor von Scheffel, der Dichter des fröhlichen Wanderns und harmlosen Genießens. Paderborn. F. Schöningh. II. Aufl. 1888. S. 23).

Auch A. Bürger schwebte in seinem bekannten „Wilden Jäger" die mythologische Figur Wodans vor. Und wer kennt nicht jene schöne Teufelin — Mephistophela würde sie Heine nennen — die holdselige, liebreizende, verführerische Frau Holda (Venus), die den armen Tanehuser (Tannhäuser) im Hörsel (Venus)berg betörte? — Jede nur einigermaßen romantisch angehauchte Gegend hat irgend eine Sage, die in ihrem Grunde auf jene 3 Nornen oder die drei Jungfrauen zurück-

zuführen ist, die Uhland so schön besingt. Und was ist die liebreizende Sage vom Dornröschen anders, als die uralte und ewig schöne Kunde von der von Waberlohe umwogten, durch Wodans Dorn in Schlaf gestochene und von Siegfried erweckten Walküre Brunhilde? Wie man ein solches Märchen ethisch vertiefen kann, das hat Uhland in seinem „Märchen" überschriebenen Gedichte gezeigt: „Ihr habt gehört die Kunde Fräulein, welches tief in eines Waldes Grunde manch hundert Jahre schlief. Den Namen der Wunderbaren vernahmt ihr aber nie, ich hab' ihn jüngst erfahren: die deutsche Poesie." Es ist dies Gedicht, das man merkwürdiger Weise in den Chrestomathien fast nie findet, eine poetische Litteraturgeschichte herrlichsten Duftes, um die uns andere Nationen beneiden könnten.

Wenn wir dann die Spuren des alten Götterglaubens weiter verfolgen, so sind unsere Hauptfeste, Weihnachten, Ostern und Pfingsten, unsere Tannenbäumchen mit brennenden Lichtern, unsere Eier und Osterhasen, unsere Martinsgans, unser heiliger Nikolaus und Knecht Ruprecht, unser Johannissegen, unsere Salz-, Kreiden- und Kräuterweihe, ja sogar — sit venia verbo! — unsere Schlachtfeiern und Metzelsuppen ohne Zwang als mit uralten Fest- und Opfergebräuchen zusammenhängend nachzuweisen und ihre Spuren bis ins graue germanische Altertum zurückzuführen. Und die Fährten in die germanischen Wälder, Höhlen und Götterhaine zeigt uns eben unsere Edda. — Aber ich muß hier vor einem Mißverständnis von vornherein warnen, das schon manchen Forscher auf Abwege geführt hat. Man darf ja nicht so weit gehen, unser Christentum in allen seinen Gebräuchen, Festen, Legenden, Weihen und Segnungen auf das Germanische oder überhaupt auf das Heidentum zurückführen zu wollen. Denn das wäre denn doch wohl widersinnig, das wie ein Sauerteig wirkende Christentum als am verdorrenden Strauche des absterbenden Heidentums gewachsen zu denken. Die Gefahr, auf diese falsche Fährte zu kommen, lag nahe. Weil man eben glaubte, in den Göttermythen der Edda die Religion der germanischen Stämme wiedergefunden zu haben, so entwarf man im Anschluß daran ein so poetisches, idealisirtes Bild von ihrem Geistesleben, daß man fast verführt werden

mußte, ihren Übertritt zum Chriſtentum zu bedauern und mit Schiller zu meinen:

„Da ihr noch die ſchöne Welt regieret,
An der Freude leichtem Gängelband,
Selige Geſchlechter noch geführet,
Schöne Weſen aus dem Fabelland!
Ach, da euer Wonnedienſt noch glänzte,
Wie ganz anders, anders war es da!"

Das ginge entſchieden zu weit, und man muß ſich immer und immer wieder vor Augen halten, daß man von Schleedornhecken keine Roſen pflücken kann. Wenn alſo Jakob Grimm in der Vorrede zu ſeiner „Deutſchen Mythologie" die Marienverehrung auf den heidniſchen Freiſakult zurückführt, wenn ſein Schüler und Freund, der Hiſtoriker Dahlmann, geradezu herausſagt, daß an dem Isländer ein Raub ſei begangen worden, als man ihm ſeine Götter verleidete, und der Dienſt des weißen Chriſtus ſiegte (Schiller: „Einen zu bereichern unter allen, Mußte dieſe Götterwelt vergeh'n"), und wenn auch Simrock in übertriebener Wertſchätzung des nordiſchen Heidentums die beiden Edden „unſere" Bibel nennt: ſo haben ſie außer Acht gelaſſen, daß ja gerade die Edda ſelbſt in ihrer Weiterentwickelung ganz deutlich auf das Chriſtentum hinweiſt, und zwar auf das Chriſtentum als etwas ganz Neues, alle ſeitherigen Verhältniſſe Umgeſtaltendes, nicht etwa blos als eine Weiterbildung des Heidentums. Das Solar- oder Sonnenlied, das allerdings von den Forſchern vielfach als etwas ganz Nebenſächliches betrachtet und behandelt wird, weil es eben in ihr Syſtem nicht paßt, iſt ein großartiges geſchichtliches Denkmal auf dem Scheidewege von Chriſtentum und Heidentum im hohen Norden. Es iſt „eine Divina Commedia im Keime, über 300 Jahre vor Dante, allerdings nur in einigen kräftigen Umriſſen ausgeführt, ohne ſcholaſtiſche Philoſophie und Theologie, aber tief poetiſch in der markigen Sprache des ſkandinaviſchen Nordens, in der runenhaften Bilderſprache und den Versmaßen unſerer alten Edda, ja ein Teil eben dieſer Edda ſelbſt". (A. Baumgartner „Das altnordiſche Sonnenlied". Freiburg, Herder 1888). Das Chriſtentum trat, wenn auch ſpät, auch hier im äußerſten Thule ſeinen Siegeslauf an, und das

in sich zerbröckelte Heidentum vermochte sich zu keinem wirksamen Widerstand aufzuraffen. Es kam

„Der Starke von oben, der alles steuert.
Den Streit entscheidet er, schlichtet Zwiste
Und ordnet ewige Satzungen an".

Als Religion längst wertlos geworden, ward die alte Sage als poetisches Andenken mit hinüber genommen in die neue Zeit und diente der neu erstehenden Bildung in ähnlicher Weise, wie das bis dahin bestehende Recht den neuen Rechtsverhältnissen, welche das Christentum ins Leben rief. (Baumgartner).

So ist es denn, wenn man sich vor Überschätzung und Übertreibungen hütet, ein äußerst interessantes Studium, zu sehen und nachzuweisen, wie gerade im germanischen Heidentum durch eine verhältnismäßig hochstehende Mythologie und wunderbar reine Ethik dem Christentum vorgearbeitet war, so daß es gerade der germanische Volkszweig ist, bei dem sich das Christentum am reinsten und schönsten ausprägte.

(Fortsetzung folgt.)

VI.

Bildung und Sprache.

Von

Hauptlehrer Greßler-Barmen.

(Schluß.)

Die höheren Lehranstalten können für die Schüler, die bereits aus den unteren und mittleren Klassen ins Leben eintreten, wahre Erziehungsstätten nicht sein, eben weil sie nicht imstande sind, diesen Schülern eine wirklich abschließende Bildung zu gewähren, d. h. eine Bildung, die für Geist und Gemüt, wie für das Leben von gleicher Bedeutung ist. Bei der innigen Beziehung zwischen Bildung und Ausdrucksweise werden wir schon auf Grund dieser allgemeinen Thatsache zu der Schlußfolgerung berechtigt sein, daß eben infolge der mangelhaften geistigen Bildung auch die sprachliche Schulung eine ausreichende

nicht ſein kann. Aber wie ſoll man das verſtehen! Deutſch, Lateiniſch, Franzöſiſch und Engliſch lernen die Jungen, und doch noch keine genügende ſprachliche Bildung! Allerdings lernen Schüler der höheren Lehranſtalten ſchon bis zu den mittleren Klaſſen die Elemente von drei fremden Sprachen; aber auch nur die Elemente, d. h. Vokabeln und grammatiſche Regeln. Allein dieſe gewinnen nur für den eine wirkliche Bedeutung, der bei den Elementen nicht ſtehen bleibt, ſondern auf dem erworbenen Fundamente weiterbaut und nach langer, mühſeliger Arbeit endlich in den Beſitz der Sprache gelangt und damit die Befähigung gewinnt, die angeeigneten Sprachkenntniſſe ſelbſtändig praktiſch zu verwerten und an der Hand derſelben auch die Schätze der fremdländiſchen Litteratur für Geiſt und Gemüt fruchtbringend auszunutzen. Vokabeln, Regeln, Sprachformen, ohne greifbaren Gedankeninhalt werden den Schülern übermittelt, und dieſe rein formale Schulung tritt in dem Umfange auf, daß die übrigen Hauptfächer des ſchulgemäßen Wiſſens, die für Geiſt und Leben ſo überaus bedeutungsvollen mathematiſch-naturkundlichen, wie die ſittlich-religiöſen und der idealen Bildung überhaupt dienenden Unterrichtsſtoffe nicht genügend zur Geltung gelangen; ſie können nicht in dem Umfange und mit der vertiefenden Gründlichkeit behandelt werden, daß mit der allſeitigen Bildung des Geiſtes zugleich eine ebenſo umfaſſende Bereicherung und Verfeinerung der Sprache erzielt werde. Nichts thut daher unſeren höheren Schulen ſo not, wie eine gründliche Reorganiſation und Ergänzung. Wir haben daher alle Urſache, uns von Herzen darüber zu freuen, daß Männer der verſchiedenſten Parteiſtellung und Confeſſion ſich zuſammengefunden haben, um den ſchreienden Übelſtänden zu begegnen, wie ſie in der heutigen Schulorganiſation ſo nackt hervortreten. Ihr Streben iſt vorzugsweiſe darauf gerichtet, die Zahl der ausgebauten höheren Lehranſtalten zu Gunſten der lateinloſen Bürgerſchule mit zwei fremden Sprachen einzuſchränken. Allein wie erfreulich das an ſich auch ſein mag, die Ziele des Vereins deutſcher Schulreform ſind nicht weit genug gefaßt. Wir müſſen vielmehr immer wieder die Forderung erheben, daß in allen größeren und kleineren Städten — letztere, ſoweit ſie überhaupt gehobene Schulen errichten können —

Mittelschulen ins Leben gerufen werden, d. h. Schulanstalten, die in enger Verbindung mit der Volksschule und unter derselben fachmännischen Leitung sich die Aufgabe stellen, die Kinder des kleineren und mittleren Bürgerstandes, welche die höheren Schulen in der Regel nur bis zu den mittleren Klassen besuchen, in allen Fächern elementaren Wissens unter Beibehaltung derselben elementaren Lehrmethode und unter Neuaufnahme einer fremden Sprache so weit wie möglich über die Ziele der Volksschule hinaus zu fördern. Solche Lehranstalten sind wirklich imstande, den ins Leben tretenden Schülern eine relativ abschließende Bildung zu gewähren und bei einer gründlichen Schulung des Geistes zugleich eine ebenso umfassende Bildung der Sprache zu übermitteln. Die ausgebauten höheren Lehranstalten aber werden, befreit von dem Ballast der in die Mittelschule gehörenden Schüler, ihre höheren Ziele, die Aufgaben einer mehr gelehrten Bildung, in weit höherem Maße können, als das unter den heutigen Verhältnissen der Fall ist.

Die Notwendigkeit einer derartigen Ergänzung unseres heutigen Schulwesens wird als eine geradezu unabweisliche uns erscheinen, wenn wir einige Zahlen der Schulstatistik uns vergegenwärtigen.

In der Zeit von Ostern 1882 bis dahin 1887 sind aus den Gymnasien und Realgymnasien 39,000 und 26,000 Schüler, d. h. $^7/_{10}$ und $^9/_{10}$ der Gesamtzahl entlassen worden, ohne das Reifezeugnis zu erlangen. Von diesen 65,000 Schülern haben aber nur etwa 30,000, d. h. 40 Prozent der Gesamtzahl, das Zeugnis zum einjährig freiwilligen Dienst erworben. Mithin wurden ca. 50 Prozent aller Schüler bereits aus den unteren und mittleren Klassen ins Leben entlassen, und zwar mit einer Bildung, die man als eine in jeder Beziehung verkrüppelte bezeichnen muß. Thatsächlich aber ist die Zahl dieser Schüler noch weit größer, wenn wir bedenken, daß in fast allen kleineren und mittleren Städten, die eine ausgebaute höhere Lehranstalt sich nicht leisten können, sogenannte Rektorat- oder Lateinschulen besitzen, die nach Organisation und Thätigkeit weiter nichts sind als die reine Kopie der unteren und mittleren Klassen der ausgebauten höheren Schulen. Von den Schülern dieser kleinen sogenannten Lateinschulen werden höchstens 10 Prozent

eine weiterführende Bildung auf Gymnasien und Realgymnasien suchen, während die übrigen nach Absolvierung der Schule sofort ins Leben eintreten. Wir können daher die Zahl der Schüler, die eigentlich in die Mittelschulen hineingehören, ganz getrost auf 60 Prozent aller Kinder schätzen, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung anstreben.

Ein weiterer Umstand, der mit der falschen Auffassung von Bildung zusammenhängt und in der materialistischen Strömung unserer gegenwärtigen Zeit begründet liegt, wirkt nicht minder hemmend auf die erfolgreiche, geistige und sprachliche Bildung der Schüler ein.

Bekanntlich kommen bei der körperlichen Ernährung zwei Faktoren von gleicher Wichtigkeit in Betracht: 1. gute und kräftige Verdauungsorgane, 2. gesunde und nahrhafte Speisen. Ein schwächlicher Magen kann auch bei der schönsten Kost einen starken Körper allmählich zu Grunde richten, wie der best konstituierte Leib notwendig dahin siechen muß, wenn ihm nicht ein ausreichendes Maß guter Speisen zugeführt wird.

Nicht anders verhält es sich mit der gesunden Entwicklung des Geistes. Thöricht wäre es, gegen das Wissen, die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu eifern. Die Wissenschaft wird immerdar bestrebt sein müssen, die menschliche Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen, immer größere Schätze des Wissens aufzuhäufen und auf ihren inneren Zusammenhang zu durchforschen. Kenntnisse müssen ferner in jedem Schulunterrichte übermittelt und daran die geistige Kraft der Zöglinge geübt werden, ganz zu schweigen von den Gedanken großer Männer aus Vergangenheit und Gegenwart, die wir bei geeigneter Gelegenheit uns dienstbar machen können. Wissen ist also der Nährstoff für die hungernde Seele.

Aber ebenso unzweifelhaft ist es, daß die Kenntnisse nur dann den Geist ernähren können, wenn sie in solcher Menge und Beschaffenheit geboten werden, daß der Geist sie verdauen, sie innerlich sich aneignen und mit dem bereits erworbenen Geistesbesitz verschmelzen kann.

Wie steht es aber heute? Nach der gewöhnlichen Anschauung unserer sogenannten gebildeten Welt ist Wissen und Bildung gleichbedeutend und der mit einem reichen Schatz von

Kenntniſſen Ausgerüſtete iſt ſelbſtverſtändlich der Gebildete. Daher überall ein Rennen und Jagen nach Wiſſen und Können, daher die übliche Wertſchätzung des Schulunterrichts nach dem Maß der eingepfropften poſitiven Kenntniſſe.

Und in der That haben ſich namentlich die höheren Schulen, fortgeriſſen von dem falſchen Strome der Zeit, verleiten laſſen, ihre Lehrpläne derart mit Lehr- und Lernſtoffen zu überfüllen, daß von einer ruhig vertiefenden Durcharbeitung derſelben gar nicht die Rede ſein kann. Es iſt eine ganz gewöhnliche Erſcheinung, daß gegen das Ende des Schuljahres die große Menge der noch unerledigten Lehrpenſen mit einer großen Haſt durchflogen werden muß, und eine gründliche Behandlung und ſichere Aneignung derſelben einfach unmöglich iſt. Die traurigen Folgen dieſes Umſtandes liegen auf der Hand: die Zahl derjenigen Schüler, die das gebotene Übermaß von Lehrſtoffen nicht bewältigen können, wird von Jahr zu Jahr größer, und ſo kommt es denn, daß bereits mit den mittleren Klaſſen circa 50 Prozent aller Schüler gänzlich abgefallen ſind. Was uns hier aber beſonders angeht, iſt der Umſtand: wo kein ruhig vertiefender Unterricht erteilt wird, entſtehen keine klaren Vorſtellungen, kann von einer Klärung und Entwicklung des Geiſtes nicht die Rede ſein; wo aber dieſe fehlt, iſt auch eine wirklich ausreichende Sprachbildung nicht möglich. Die zweite Forderung alſo, die wir im Intereſſe einer erfolgreichen Geiſtes- und Sprachbildung zu ſtellen haben, iſt die gründliche Reviſion der Lehrpläne, die unerbittliche Ausmerzung alles Überflüſſigen. Die Lehrſtoffe ſind in dem Umfange auszuwählen, daß auch der mittelmäßig begabte Schüler ſie bewältigen kann. Nur ſo wird es möglich ſein, die Schüler dauernd anzuhalten, über die unterrichtlich behandelten Lehrſtoffe in zuſammenhängender Rede, einfach und klar, ſchlicht und logiſch richtig ſich auszuſprechen.

Und nun noch eine kurze Bemerkung. Man wird ohne weiteres zugeben müſſen, daß das weſentlichſte Mittel einer erfolgreichen Sprachbildung das eingehende Studium der klaſſiſchen Werke unſerer Nationallitteratur iſt. In ihnen dürfen wir wahre Muſter einer edlen ſchönen Sprache erkennen; ſie erſt zeigen uns, wie weit die ſprachliche Bildung des Einzelnen

gefördert werden kann. Und doch findet die deutsche klassische Litteratur in den sogenannten gebildeten Kreisen bei weitem nicht die Pflege, die wir im Interesse einer gesunden Sprachbildung unbedingt fordern müssen; und doch muß auf den Lehranstalten der Unterricht in der deutschen Litteratur zu Gunsten des fremdsprachlichen Unterrichts bescheiden zurücktreten. Die Ausländerei überwuchert derart die nationalen Bildungsstoffe, daß das Nächstliegende und Wichtigere vielfach vernachlässigt wird. Das ist aber um so bedauerlicher, als wir in der liebevollen Pflege der Werke unserer großen Dichter zugleich das wirksamste Heilmittel für die Hauptgebrechen des gegenwärtigen Kulturlebens erkennen müssen, die materialistische Richtung, die materialistische Welt- und Lebensanschauung unserer Zeit. Idealer Sinn und ideales Streben, Gesinnungstüchtigkeit und Charakterfestigkeit scheinen nicht mehr die Hochbilder der heutigen gebildeten Welt zu sein. Skandalös wird nachgerade die Verlogenheit der Presse, der bedeutendsten geistigen Macht der Gegenwart, und es ist ebenso widerlich, wie betrübend, zu sehen, wie von einzelnen sauberen Zeitungsschreibern heute verbrannt wird, was gestern angebetet wurde, heute in den Kot gezogen wird, was noch gestern als der Abglanz alles Edlen hingestellt wurde. Erschrecklich hat die Intoleranz des Gedankens um sich gegriffen auf den Gebieten der Politik und der Religion, und es ist ein trauriges Zeichen der Zeit, daß man sich heute nicht mehr schämt, in den politischen und religiösen Kämpfen zu den moralisch verwerflichsten Mitteln, der Lüge, Verdächtigung und Verleumdung zu greifen. Wenn irgend wo eine Reaktion not thut, so hier. Edelmut und Güte, idealer Sinn und ideales Streben, Gesinnungstüchtigkeit und Charakterfestigkeit müssen wieder zu Ansehen gelangen, wenn wir nicht einer verhängnisvollen Korruption entgegeneilen sollen. Aber diese hehren Aufgaben der Volkserziehung sind nur zu lösen auf dem Wege der fortschreitenden Bildung des ganzen Volkes, einer Bildung, die bestrebt ist, alle Kräfte des Geistes, des Denkens, Fühlens und Wollens, harmonisch auszugestalten. Aber auch erst dann wird die Sprache als der Ausdruck einer edlen Gesinnung, einer idealen Welt- und Lebensanschauung zu ihrer vollen Würdigung gelangen, erst dann werden wir das bekannte Dichterwort:

„Sprache, ſchön und wunderbar,
Wie ſo wonneſam und klar!
Möcht noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht.
Iſt mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht"

mit vollem Rechte auf unſere Mutterſprache anwenden dürfen.

VII.

Rezenſionen.

1) Dieſterwegs Wegweiſer zur Bildung für deutſche Lehrer. 6. durchgeſehene, vermehrte und in der Litteratur fortgeführte Auflage. Als Jubiläumsgabe zu Dieſterwegs hundertjährigem Geburtstag bearbeitet und herausgegeben von Karl Richter. Mit dem Bildnis Dieſterwegs in Kupferſtich. 356 Seiten. Frankfurt a. M. 1890. Moritz Dieſterweg, broſch. 3,60 Mk., ſehr elegant in Halbfranz gebunden 5 Mk.

Etwas über die Brauchbarkeit von Dieſterwegs Wegweiſer zu ſagen, hieße Eulen nach Athen tragen; ſeit einem Menſchenalter hat die deutſche Lehrerſchaft an der Hand dieſes „Wegweiſers" die in demſelben von dem Altmeiſter vorgeſteckten idealen Ziele zu erreichen ſich bemüht. Wer recht in den Geiſt und die Anſchauungsweiſe Dieſterwegs eindringen will, wird am beſten nach dem „Wegweiſer" greifen, denn nirgends hat Dieſterweg ſeine Anſichten über die Pädagogik im allgemeinen und über die didaktiſchen Grundſätze im beſonderen ſo zuſammenfaſſend und klar ausgeſprochen, als gerade in jenem erſten Teile des „Wegweiſers", der aus dieſem Grunde als eine „Pädagogik Dieſterwegs im Umriſſe" bezeichnet werden darf. Die neue Auflage bietet die Ausgabe letzter Hand (von 1850) im weſentlichen unverändert, nur an einzelnen Stellen durch Zuſätze aus anderen Schriften Dieſterwegs oder durch Hinweiſe auf ſolche vervollſtändigt und durch die Fortführung der Litteratur in ihren wichtigſten Erſcheinungen bis auf die neueſte Zeit bereichert. L. U.

2) Lehrbuch der Pädagogik von Dr. W. Oſtermann, Schulrat und Seminardirektor und L. Wegener, Seminarlehrer in Oldenburg. Zwei Bände. Dritte Auflage. Oldenburg 1889. Schulzeſche Hofbuchhandlung und Hofbuchdruckerei. A. Schwartz.

Der erſte Band enthält die Geſchichte des Erziehungsweſens, die Pſychologie und die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre; der zweite Band enthält die ſpezielle Methodik nebſt einer ausführlicheren Geſchichte der einzelnen Unterrichtsfächer. Dies brauchbare Lehrbuch hat in vielen

Lehrerbildungsanstalten Eingang gefunden. Die dritte Auflage hat wesentliche Veränderungen nicht erfahren, sodaß wir auf unser früher empfehlendes Urteil verweisen. B.

3) Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Für deutsche Volksschullehrer. Von Dr. Friedrich Dittes. Neunte verbesserte Auflage. Leipzig, Berlin und Wien. Verlag von Julius Klinkhardt. 1890.

Dies Buch bedarf keiner Empfehlung. Nur bemerken wollen wir noch, daß die Verlagsbuchhandlung, um die Anschaffung desselben noch mehr zu erleichtern, trotz des vermehrten Umfanges den Preis von 3 auf 2 Mark herabgesetzt hat. B.

4) Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889. Die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen in Auszügen oder wörtlicher Wiedergabe zusammengestellt von M. Killmann, Rektor des Realprogymnasiums zu Dirschau. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1890.

Der Verfasser hat in seinem Werke zuerst vorausgeschickt einen kurzen geschichtlichen Überblick über die Einführung und Weiterentwickelung der Direktorenversammlungen in den einzelnen Provinzen; eine Auseinandersetzung über die Bedeutung derselben nach erschöpfenden Äußerungen darüber von hervorragenden Schul- und Verwaltungsmännern aus den Eröffnungs- und Schlußsitzungen; eine Darstellung des Werdens und des Verlaufes der Direktorenkonferenzen; endlich eine kurze Betrachtung der in den letzten 30 Jahren behandelten Themata. Hierauf hat der Verfasser sämtliche Themata seit dem Jahre 1860 nach den Provinzen und nach der Zeit geordnet und im vollen Wortlaute wiedergegeben. Das Buch ist eine wahre Fundgrube für die treue Arbeit dieser Direktorenversammlung. Der Verfasser sagt mit Recht: sehr oft wurde die Frage aufgeworfen: „Welche greif- und für unser höheres Schulwesen verwertbaren Ergebnisse lieferten die vielen, oft doch recht eingehenden, von Lehrern, Direktoren und Behörden sorgfältigst vorbereiteten Beratungen und Verhandlungen? Und da nun diese wichtigen Ergebnisse nicht immer in bestimmt gefaßten Sätzen ausgesprochen und die in bestimmter Fassung ausgesprochenen nicht immer, wie es jetzt fast allgemein geschieht, am Schlusse jeder Verhandlung zu leichterem Ein- und Überblick zusammengestellt wurden, so glaubte ich durch ihre Ausziehung und geordnete Zusammenstellung allen, welche es mit den Versammlungen in irgend einer Weise zu thun haben, namentlich aber den jüngeren Amtsgenossen und solchen, die es werden wollen, einen Dienst zu erweisen". Der Verfasser hat nicht nur den jüngeren Amtsgenossen, sondern allen Lehrern an höheren Schulen einen großen Dienst erwiesen. In dreißig Kapiteln werden systematisch die Methoden, Lehrpläne, Unterrichtszeit, Lehramt, Erziehung, Schulzucht, die einzelnen Unterrichtsdisziplinen nach den Ergebnissen der Verhandlungen dargestellt. B.

5) Die pädagogiſche Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Verſuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, ſowie für Schulbehörden und Kinderärzte von Ludwig Strümpell, Profeſſor an der Univerſität zu Leipzig. Leipzig 1890. Verlag von Georg Böhme Nachf. E. Ungleich.

Schon im Jahre 1847 widmete Gräſe in ſeiner deutſchen Volksſchule einen Abſchnitt der „pädagogiſchen Heilkunde“, und 1882 erſchien in der zweiten Auflage die Schrift von Mähr über Schülerfehler, — „Lebensfehler und ihre Heilung“. Der rühmlichſt bekannte Verfaſſer bietet für das unendliche große Kapitel der Erziehung einen wertvollen Beitrag. Der Verfaſſer ſagt: Die ganze der geiſtigen und körperlichen Bildung der heranwachſenden Jugend ſich widmende Arbeit zerfällt in zwei Teile. Sie findet einerſeits in jedem Kinde Fehler und Mängel, Abweichungen von demjenigen, was ſie als das Beſſere erwirken will, Widerſtand im Inneren des Kindes und im äußeren Betragen, der ſich ihren Abſichten entgegenſetzt, kurz, eine Anzahl von Zuſtänden und Vorgängen in demſelben, welche der Führer und Hüter, der Lenker, Erzieher und Lehrer zu beſeitigen oder denen er nach Möglichkeit vorzubeugen ſucht. Dieſe Arbeit iſt gewiſſermaßen der ſchützende, überwachende, regierende und heilende Teil der Jugendbildung. Andererſeits findet die letztere aber auch in dem Kinde, wenn es ſonſt geiſtig normal iſt, Keime zum Beſſeren, aus denen einzelne Sproſſen und Blüten erwachſen, und zwar in den verſchiedenen Richtungen, in denen überhaupt die Entwickelung des geiſtigen Lebens im Menſchen zum Vollkommenen fortſchreiten kann. An dieſe Keime und Anſätze knüpft die bildende Thätigkeit des Erwachſenen in der Hoffnung an, dieſelben feſtigen und weiter fördern, vermehren und erweitern zu können. In dieſem Teile wirkt die Jugendbildung poſitiv als Erziehung im engeren Sinne des Wortes und als methodiſch geleiteter Unterricht. Beide allerdings im Hinblick auf fernliegende Ziele und Zwecke. Dieſer zweite Teil der Jugendbildung hat in der Doktrin der Pädagogik im Laufe dieſes Jahrhunderts eine immer mehr ſich ausweitende ſyſtematiſche Bearbeitung erfahren und namentlich nach der Seite des Unterrichts auch in dem ſtaatlichen Leben eine tief eingehende und vielſeitige praktiſche Anwendung und Ausgeſtaltung gefunden. In dieſer Thatſache liegt allerdings ein großartiges Zeugnis des deutſchen Geiſtes von ſeiner Würdigung menſchlicher Geiſtesbildung überhaupt, ſowie auch von dem ernſthaften Vorſatze, ſeine ſchon gewonnene Bildung durch die heranwachſende Generation auch für die Zukunft erhalten und noch ſteigern zu wollen. Nun darf aber wiederum nicht vergeſſen werden, daß Erziehung und Unterricht es in der Wirklichkeit ſtets mit einzelnen, in ihrer individuellen Natur verſchiedenen Kindern zu thun haben und daß zwiſchen dieſen Naturen und denjenigen idealen Zielen, zu denen die Erziehung und der Unterricht hinſtreben — Normalkind — ſtets eine mehr oder weniger große Kluft liegt. Dieſe Kluft iſt es nun, welche durch die Summe der Fehler und Mängel und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Hinderniſſe ausgefüllt wird, die jedes Kind in ſeiner Weiſe den poſitiven Beſtrebungen der Erziehung und des

Unterrichts entgegenstellt. Hieraus folgt, daß auch die durch ihre Fehler und Mängel dem Besseren Widerstand leistende Kindesnatur in allen ihren Teilen einer sorgfältigen Beobachtung und Untersuchung unterzogen wird, mit anderen Worten, daß die Lehre von den Fehlern der Kinder oder die pädagogische Pathologie ebenso wie demnach auch die Lehre von der Behandlung der Fehler, also die pädagogische Therapie, nicht länger dürfen vernachlässigt werden. Der Verfasser nennt in sehr bescheidener Weise seine Schrift „einen Versuch der Grundlegung der pädagogischen Pathologie". Im ersten Kapitel wird zuerst der Begriff und die Aufgaben der pädagogischen Pathologie festgestellt. Nachdem der Verfasser auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Pathos, jetzt so viel als Krankheit, hingewiesen, wendet er sich zur besonderen Bedeutung dieses Wortes in der pädagogischen Pathologie, giebt die Definition des Begriffs der pädagogischen Pathologie und bezeichnet die Aufgaben derselben. Die pädagogische Pathologie ist die Lehre von allen denjenigen Zuständen und Vorgängen, welche erfahrungsmäßig während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindheitsalter von solcher Beschaffenheit sind, daß sie der Abschätzung und Wertbestimmung, nach denen der Pädagoge sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als in irgend welcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen. Solche Fehler nennen wir pädagogische Fehler. — Um die pädagogische Pathologie nach Möglichkeit zu einer der medizinischen Pathologie ähnlichen Wissenschaft auszubilden und auch die Kinderärzte zu veranlassen, sich mit der Lehre der Pädagogen vertraut zu machen und von ihnen zu lernen, behandelt der Verfasser in ausführlicher Weise die Frage: Welche Analogieen und Unterschiede bestehen zwischen der medizinischen und der pädagogischen Pathologie? Er bezieht sich bei der Beantwortung derselben ganz besonders auf die von der medizinischen Pathologie festgestellten Begriffe der Funktion, des Normalen und der Äthiologie, und findet den größten Unterschied beider Pathologieen in der Symptomatologie Hierauf bespricht der Verfasser die der pädagogischen Pathologie zufallenden Aufgaben. Im vierten Kapitel werden von dem Herrn Verfasser sehr eingehend „die Analogieen und Unterschiede der pädagogischen und medizinischen Therapie" behandelt. Gerade auf diesem Gebiete liegen nach des Verfassers Meinung die hauptsächlichsten Unterschiede beider Wissenschaften. Die pädagogische Therapie ist die Lehre von den erziehlichen Mitteln, durch deren Anwendung eine Verhütung oder Beseitigung der in der Kinderwelt vorkommenden Fehler erstrebt werden soll. Die Medizin ist vor der Pädagogik in mehreren Punkten im Vorteil! Bei Unheilbarkeit, bei Heilbarkeit, in bezug auf Mithilfe durch die Familie, in Beziehung auf Anstalten und deren Leiter, in Beziehung auf die Prophylaxis, in Beziehung darauf, daß in allen Fällen der pädagogischen Therapie immer auf die Selbsthilfe des Zöglings gerechnet werden muß.

Im fünften Kapitel untersucht der Verfasser die Frage: In wie weit ist das Wirken des psychischen Mechanismus und seine Leistungen ohne Beeinflussung von Seiten des Körpers? Nachdem der Verfasser noch ein-

gehend den pſychiſchen Mechanismus in ſeiner Wechſelwirkung mit dem Körper behandelt hat, beantwortet der Verfaſſer in eingehender und klarer Weiſe die Frage: Welches ſind die Kennzeichen der geiſtigen Geſundheit eines Kindes? findet der Verfaſſer dieſe Kennzeichen ſowohl bei der Wirkſamkeit des pſychiſchen Mechanismus als auch beim Hervortreten und Walten der freien Kauſalitäten. In Beziehung auf die Wirkſamkeit des pſychiſchen Mechanismus iſt das Kennzeichen geiſtiger Geſundheit dann gegeben, wenn das Kind nicht mehr der Spielball der im Körper ſich abſpielenden Lebensvorgänge iſt, wenn ſeine Seele unausgeſetzt thätig iſt und ſich ſeiner inneren Regſamkeit auch entäußert, wenn ſein Gedächtnis und ſein Erinnerungsvermögen leiſtungsfähig ſind, wenn es imſtande iſt, ſich durch Willkür dieſe Mechanik dienſtbar zu machen. Bezüglich der freiwirkenden Kauſalitäten behandelt der Verfaſſer ſehr ausführlich die logiſche Kauſalität und die Kauſalität der Sitte. — Nachdem der Verfaſſer mit der Ausgeſtaltung des Begriffs der geiſtigen Geſundheit eine ſichere Grundlage geſchaffen hat, wendet er ſich nun in den letzten Kapiteln den pädagogiſchen Fehlern zu, die er zunächſt einer Klaſſifikation unterwirft. Die erſte Gruppe umfaßt die Fehler, die aus dem Übergewichte der körperlichen Einflüſſe auf die pſychiſchen Vorgänge entſpringen. Zur zweiten Gruppe werden die Fehler zuſammengefaßt, welche durch Störungen und Defekte des pſychiſchen Mechanismus innerhalb ſeiner eigenſten Sphäre ſtehen. Die dritte Gruppe entſteht aus Mißverhältniſſen zwiſchen dem pſychiſchen Mechanismus und den freien Kauſalitäten, ſowie aus Defekten der letzteren. Der letzten Gruppe gehören die Fehler an, die in ſolchen Mißverhältniſſen ihre Urſache haben, welche zwiſchen den freien Kauſalitäten ſelbſt vorkommen. — Eine ganz beſondere Bevorzugung durch eine ſyſtematiſche Darſtellung erfahren die Fehler der Sprache. Einmal ſind es gerade die Sprachfehler, welche vorzugsweiſe die Aufmerkſamkeit nicht blos in den Unterrichtsanſtalten, ſondern auch in den Familien auf ſich gelenkt haben, weil man in den Eigenſchaften einen gebildeten oder einer ungebildeten Sprache ein ſicheres Kennzeichen der Bildung überhaupt glaubt erblicken zu dürfen.

Die Sprachſtörungen gehören eigentlich in das Gebiet der Medizin. Sie werden in derſelben entweder vom kliniſchen Standpunkte, wie jede andere Krankheit aufgefaßt und behandelt, oder ſie ſind beſondere Unterſuchungsgegenſtände der Anatomie und Phyſiologie. Dabei iſt jedoch der weſentliche Unterſchied, der zwiſchen der mediziniſchen Pathologie und der pädagogiſchen Pathologie der Sprache ſtattfindet, nicht aus dem Auge zu laſſen. Die Erſtere ſteht, wie geſagt, auf dem rein naturwiſſenſchaftlichen Standpunkte und hat keinen Anlaß, darüber hinauszugehen. Auch für die pädagogiſche Pathologie iſt die Sprache zwar zunächſt auch nur ein von körperlichen und pſychiſchen Urſachen hervorgebrachtes Naturprodukt, aber außerdem noch etwas Anderes, weshalb ſie die Grenze der an ſich gleichgiltigen Thatſächlichkeiten alsbald überſchreitet. Der pädagogiſche Pathologe hört nicht blos auf die Laute, die Wörter und die erſten Satzbildungen, blos um zu erfahren, was ſie ſind, ſondern er denkt vom Anfang an

dabei auch an dasjenige, was sie einmal werden und sein sollen. Für den pädagogischen Pathalogen ist das Sprechen des Kindes sowohl als Aktion, als auch in seinen Resultaten ein bildungsfähiges Material, aus dem erst eine Sprache, in der Bedeutung eines im Dienste der geistigen Entäußerung arbeitenden Kunstwerkes, entstehen soll.

Der Verfasser teilt zum Schluß die Sprachfehler in folgende Hauptgruppen. 1. Die phonetisch-ästhetischen, 2. die grammatikalischen, 3. die logischen und 4. die teleologischen Sprachfehler.

Dies Werk muß jeder Schulmann studieren. B.

6) Kurzgefaßte Logik und Psychologie von Dr. K. Kromann, ord. Professor der Philosophie an der Universität zu Kopenhagen. Nach der zweiten Auflage des Originals unter Mitwirkung des Verfassers ins Deutsche übersetzt von F. Bendixen. Preis 5 Mk. Kopenhagen, J. Frimodts Verlag. Leipzig, O. R. Reisland. 1890.

Der Verfasser ist der deutschen Lehrerwelt bekannt durch seine vor einigen Jahren erschienene Schrift „Unsere Naturerkenntnis". Diese Schrift fand in Deutschland allgemeine Anerkennung, auch die vorliegende wird sich sehr bald Eingang in die Lehrerbibliotheken verschaffen. Wir finden besonders in der Psychologie Aussprüche und Darlegungen, die wegen ihrer Abweichung von dem Gewöhnlichen unser ganzes Interesse in Anspruch nehmen. Die Schreibweise ist klar und durchsichtig, so daß das Durcharbeiten des Buches nicht ermüdet, sondern zum Weiterarbeiten treibt.

Das Buch ist sehr beachtenswert. B.

7) Allgemeine Erziehungslehre für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Von J. D. Manzer, weiland kaiserlichem Rat, k. k. Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Leitmeritz und emer. k. k. Bezirksschulinspektor, und Robert Manzer, Direktor der Knaben- und Mädchenbürgerschule und des Kindergartens, der gewerblichen und kommerziellen Fortbildungsschule und der Schifferschule zu Teschen a. Elbe. Leipzig 1890. Verlag von Alexander Danz.

Die Verfasser sprechen zuerst in gedrängter Kürze von dem Begriff, Möglichkeit und Notwendigkeit, von den Schranken der Erziehung. Nachdem dann für die weitere Untersuchung eine kurze Psychologie vorausgeschickt ist, folgt die Besprechung über Zweck und Grundsätze der Erziehung, — Regierung, Zucht, Unterricht. Der Schluß bildet die verschiedenen Arten der Erziehungsformen.

Eine sehr schöne Zugabe des Buches bilden zwei zeitgemäße Abhandlungen „Über das Jugendspiel und über den Handfertigkeitsunterricht". B.

8) Pestalozzis Rechenmethodische Grundsätze im Lichte der Kritik. Von J. Rüefli, Sekundarlehrer in Bern. Bern, Schmid, Francke & Co. (ehemals J. Dalp'sche Buchhandlung). 1890.

Diese mit großer Sachkenntnis geschriebene Schrift verteidigt die von Pestalozzi aufgestellten Grundsätze für den Rechenunterricht gegen die vor einigen Jahren von Knilling „mit bestechender und verblüffender Sicherheit und Entschiedenheit in die Lehrerwelt geworfene Kritik". Der Verfasser

ſagt: „Der Kritiker Knilling hat nach meiner Überzeugung dem Andenken Peſtalozzis ſchweres Unrecht zugefügt, welches mit Entſchiedenheit zurückgewieſen zu werden verdient. In der Thatſache, daß bis dahin, ſo weit mir die bezügliche Litteratur bekannt geworden iſt, ſich niemand hat entſchließen können, dieſe im Grunde jedem Sachkundigen naheliegende Pflicht zu erfüllen, liegt die Berechtigung zur Herausgabe meiner Gegenkritik. Ich habe mir aber die Aufgabe geſtellt, nicht nur eine gewöhnliche Kritik zu ſchreiben, ſondern ein Werk von bleibendem Werte zu ſchaffen, nämlich in die Grundbegriffe und Grundſätze des Rechenunterrichtes die „Klarheit und Wahrheit" zu bringen, welche der Kritiker Knilling in mächtig gährender Arbeit geſucht, aber nicht gefunden hat". Wir empfehlen dieſe Arbeit der Lehrerwelt von ganzem Herzen. B.

9) Deutſches Leben in der Vergangenheit, von Auguſt Sach. I. Band 804 S., II. Band 875 S. Verlag der Buchhandlung des Waiſenhauſes in Halle a. S. 1891.

Einfach und ſchlicht iſt der Titel dieſes Werkes, aber wir bekennen, daß dieſe Arbeit zu den hervorragendſten, belehrendſten Erſcheinungen des deutſchen Büchermarkts im verfloſſenen Jahr zu zählen iſt.

Das Buch bietet eine ſo reiche Fülle des Stoffes, eine ſo edle Sprache, zeugt von ſo fleißigem Quellenſtudium, daß wir von Herzen wünſchen, die Arbeit würde Eingang finden in jede Lehrerbibliothek, in die Familien der Gebildeten. Die Ausſtattung des Werkes iſt ganz vorzüglich, ſo daß dies Buch auch für die reifere Jugend als eine paſſende Gabe für den Geburtstags- und Weihnachtstiſch zu empfehlen iſt. B.

10) Leitfaden der Geſchichte in Tabellenform von Dr. Ed m. Meyer, Profeſſor in Berlin. Alte Geſchichte. Berlin. Weidmann'ſche Buchhandlung. 1890.

Die Zahl der hiſtoriſchen Lehrbücher und Tabellen für den Geſchichtsunterricht iſt eine große.

Dieſer vorliegende Leitfaden hat folgende beſonderen Vorzüge vor vielen ähnlichen Arbeiten.

Bei dem Streben nach Kürze der Darſtellung tritt doch überall der Zuſammenhang der Ereigniſſe klar und deutlich hervor. Ferner wird das Einprägen der Thatſachen bedeutend durch die Anordnung des Drucks erleichtert, — das Auge wird beim Lernen ſtets mit zur Thätigkeit herangezogen.

Die Einteilung erleichtert die Einprägung und Gewinnung der Überſicht ganzer Zeiträume. B.

11) Hiſtoriſche Darſtellungen und Charakteriſtiken für Schule und Haus, geſammelt und bearbeitet von Wilhelm Pütz. Zweiter Band: Die Geſchichte des Mittelalters. Neue Bearbeitung von Julius Asbach. Dritte umgearbeitete Auflage. Köln 1889. Verlag der M. Du Mont-Schauberg'ſchen Buchhandlung. Druck von M. Du Mont-Schauberg.

Die hiſtoriſchen Darſtellungen und Charakteriſtiken von Pütz haben in der deutſchen Lehrerwelt eine ſolche Anerkennung gefunden, daß wir

unſere Leſer nur auf dieſe neue dritte Auflage hinzuweiſen brauchen. Beſchränkung der Kriegsgeſchichte, ausführliche Behandlung der Verfaſſungsurkunde und der Äußerungen des geiſtigen Lebens, überſichtliche Einteilung des Stoffes, Benutzung der beſten Quellen, das ſind die Vorzüge dieſes Bandes vor ſo vielen ähnlichen Werken.

Dieſe Arbeit wird den errungenen Ehrenplatz in der Litteratur behaupten. B.

12) Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. Bearbeitet von Ferdinand Leutz, Direktor des Großherzogl. Badiſchen Lehrerſeminars I. in Karlsruhe. II. Teil. Die Unterrichtslehre. Zweite umgearbeitete Auflage. Tauberbiſchofsheim. Druck und Verlag von J. Lang. 1890.

Die erſte Auflage dieſes Buches hat unſere volle Anerkennung gefunden und wir begrüßen darum dieſe neue Auflage mit beſonderer Freude. Der Verfaſſer hat die Fächer der deutſchen Sprache, Rechnen, Naturgeſchichte, einer ſorgfältigen Umarbeitung unterzogen. Der Religionsunterricht iſt als neues Fach hinzugetreten. Hinſichtlich der Lehre vom erziehenden Unterricht vom Lehrſtoffe, der Konzentration und der formalen Stufen ſteht er auf dem Standpunkt der Herbart-Zillerſchen Schule, jedoch ſieht er dieſe Gedanken ſelbſt nicht als abſolut neu an. „Ehre dem Ehre gebühret, das Werk lobt den Meiſter", — dies vorliegende Lehrbuch nimmt unter den Lehrbüchern der Pädagogik eine höchſt ehrende Stelle ein. B.

13) Geſchichte des deutſchen Volkes in kurzgefaßter überſichtlicher Darſtellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanſtalten und zur Selbſtbelehrung von Dr. David Müller, weiland Profeſſor am Polytechnikum zu Karlsruhe. Dreizehnte verbeſſerte Auflage. Beſorgt von Prof. Dr. Friedrich Junge, Direktor der Guerikeſchule (Realgymnaſium und Oberrealſchule) zu Magdeburg. Ausgabe für den Schulgebrauch. Mit 6 geſchichtlichen Karten und einem Bildnis Kaiſer Wilhelms I. von Anton von Werner. Berlin 1890. Verlag von Franz Vahlen, Mohrenſtr. 13/14.

Das vorliegende Lehrbuch iſt in kurzer Zeit der deutſchen Schule ein wertvolles, faſt unentbehrliches Hilfsmittel, dem deutſchen Hauſe ein Liebling geworden. Hunderttauſend von Exemplaren hat die Verlagshandlung hinausgeſchickt. Einer Empfehlung bedarf dies Buch nicht. L. U.

14) Das Abſehen der Schwerhörigen. Leitfaden zur Erlernung der Kunſt, das Geſprochene vom Munde abzuſehen. Nach den Grundſätzen ſeiner eigenen, den Bedürfniſſen der Schwerhörigen angepaßten Lehrmethode bearbeitet und herausgegeben von Julius Müller, Leiter der Unterrichts-Anſtalt für Schwerhörige in Hamburg. Selbſtverlag des Verfaſſers. Adreſſe: Hanſaplatz 2.

Verfaſſer dieſes Buches hat es ſich, durch das traurige Schickſal ſeines jüngeren, ſchwerhörigen Bruders veranlaßt, zum Lebensberufe gemacht, in ſeinem Inſtitute zu Hamburg Schwerhörige derart in die Kunſt,

Digitized by Google

das Geſprochene vom Munde abzuleſen, einzuführen, daß dieſelben hernach bei anhaltender Übung dahin gelangen können, an der Unterhaltung Hörender teilzunehmen. Daß Müller dieſes ſchöne, aber hohe Ziel erreicht hat, beſagt unter anderem auch das Zeugnis des Paſtors Plaß zu Kladow in Mecklenburg, worin derſelbe ſagt, daß ſein Sohn Adolf, der bei dem Verfaſſer einen Abſehkurſus durchgemacht hat, „über kurz oder lang imſtande ſein wird, auch eine öffentliche Schule zu beziehen“. Den tüchtigen, des Schwerhörigen Eigenart ſcharf beobachtenden Praktiker verrät aber auch das vorliegende eigen- und einzigartige Buch, welches eine weitere Verbreitung dieſer Unterrichtsweiſe ermöglicht. Und dies iſt im Intereſſe der wider Erwarten großen Zahl von Schwerhörigen ſehr zu wünſchen; denn bei ihnen ſtellt ſich durch das plötzliche Iſoliertſein ein Gefühl der Menſchenſcheu ein, das ſich allmählich zum Niedergeſchlagen ſein, zu Trübſinn, ja Schwermut ſteigert. Durch die Pflege der Abſehfertigkeit aber erwacht von neuem die alte Lebensfreudigkeit, und darum glaubt Schreiber dieſes berechtigt zu ſein, dieſes Buch als vortreffliche Weihnachtsgabe für den Schwerhörigen angelegentlich empfehlen zu dürfen. Der Verfaſſer verſendet auf Wunſch gern den Proſpekt zu dieſer Schrift koſtenfrei. F.

Allen Freunden und Verehrern Adolf Dieſterwegs wird es gewiß eine willkommene Nachricht ſein, daß im Auftrage der Dieſterweg-Stiftung in Siegen in dem rühmlichſt bekannten Kunſtinſtitut von Auguſt Gerber in Köln a. Rh. eine kleine von der Meiſterhand des Herrn Prof. Renſch in Königsberg nach dem Siegener Monument modellierte Büſte erſchienen iſt, welche ihrer edlen Auffaſſung wegen namentlich einen Platz auf dem Schreibtiſch eines jeden Lehrers finden ſollte.

Beweiſe für die künſtleriſche Ausführung, welche ſich die Anſtalt bei allen ihren Werken angelegen ſein läßt, ſind zahlreiche Anerkennungsſchreiben, unter andern auch das des Künſtlers dieſer Büſte.

Die Büſten können durch die Stiftung in Siegen, zu Händen des Herrn Lehrer E. Berthold, oder direkt von Herrn Gerber bezogen werden. Der Preis iſt ein ſehr geringer, Mk. 2.50 in waſchbarer Elfenbeinmaſſe, Konſole Mk. 1, in feinem Alabaſtergyps Mk. 1.50, Konſole 60 Pf.

Die Anfertigung der Büſte in Lebensgröße iſt in Ausſicht genommen, Subſkriptionspreis Mk. 26 in Elfenbeinmaſſe, Konſole Mk. 10, in Gyps Mk. 24, Konſole Mk. 6.

Der Ertrag aus dieſem humanen Unternehmen fällt der Stiftung zu, während Herr Gerber nur die Herſtellungskoſten berechnet.

I.

Talleyrands Nationalerziehung.

Eine Säkularerinnerung.

Von
Dr. E. von Sallwürk.

Die endlich ans Licht getretenen Denkwürdigkeiten des ehemaligen Bischofs und späteren großen Diplomaten Talleyrand-Perigord[1] haben uns wieder an seinen Plan einer allgemeinen nationalen Erziehung erinnert, welchen er in Folge eines Beschlusses der Nationalversammlung derselben im September 1791 vorgelegt hat. In einem Buche über den „Geist der Revolution vom Standpunkte der Erziehung", erschienen im Jahr 1818, hatte der allerdings nicht voll glaubwürdige Fabry mitgeteilt, man halte für den Verfasser der denkwürdigen Vorlage nicht Talleyrand selbst, sondern Borge-Desrenaudes, seinen grand-vicaire, der später kaiserlicher Universitätsrat war. Die Denkwürdigkeiten werfen auf diese Frage nun ein gewisses Licht, das freilich noch nicht jeden Zweifel an der Verfasserschaft Talleyrands ausschließt.[2] Talleyrand berichtet dort: „Ich übernahm auch den Bericht des Verfassungsausschusses über die öffentliche Erziehung. Um diese große Arbeit zustande zu bringen, beriet ich die unterrichtetsten, weisesten und angesehensten Männer jener Zeit, in welcher Lagrange, Lavoisier, Laplace, Monge, Condorcet, Vicq d'Azir, Laharpe lebten. Alle unterstützten mich. Das Aufsehen, welches diese Arbeit erregt hat, verpflichtet mich, sie zu nennen." Diese Männer konnten bei aller Bedeutsamkeit ihrer wissenschaftlichen Stellung nur für die oberste Stufe der von Talleyrand geplanten Nationalbildung als Mitarbeiter eintreten. Wir wissen aber überdies, daß Talleyrand immer Sekretäre zur Hand hatte,

[1] Der erste Band ist in deutscher Uebersetzung von A. Ebeling bei A. Ahn in Köln und Leipzig erschienen.

[2] Vgl. Les mémoires de Talleyrand et le Rapport sur l'instruction publique von E. D.-B. (Edmond Dreyfus-Brisac) in der Revue internationale de l'enseignement 1891. Nr. vom 15. März S. 304 f.

welche nach seinen Ideen Ausarbeitungen sehr umfänglicher Art zu besorgen hatten. So ist es nicht ausgeschlossen, daß Desrenaudes den „Bericht über die öffentliche Erziehung" redigiert hat. Aber es wird nach der eben mitgeteilten Erklärung künftighin als feststehend angenommen werden müssen, daß Talleyrand der geistige Urheber des Berichts ist.

Talleyrands großes Projekt ist unerfüllt geblieben, ja, es ist ihm nicht einmal die Ehre einer erschöpfenden Erörterung in der Nationalversammlung zuteil geworden. Es wurde verlesen am 10., 11. und 19. September; am 25. September diskutierte man darüber: aber fünf Tage darauf löste die konstituierende Nationalversammlung sich auf, womit der Entwurf begraben war. Seine Bedeutung für uns beruht in der gänzlichen Freiheit, welche dem Urheber desselben eingeräumt war. Das Königtum stand noch, aber nur als Name; alle Vorrechte, alle bindenden und hemmenden Traditionen waren gefallen. Frankreich lag wie ein großer Trümmerhaufen vor seinen Gesetzgebern; aber noch entschied nicht der Pöbel über das, was auf dem wirren Trümmerfeld nun aufgebaut werden sollte, sondern aufrichtige Patrioten, welche von der Heiligkeit der Verfassung und vom Gedanken einer allgemeinen Rechtsgleichheit der Menschen erfüllt waren. Die größten Hindernisse, welche den Erziehungsplänen zu allen Zeiten im Wege gelegen hatten, bestanden für Talleyrand nicht. Die Kritiken, welche die verdienstvolle Arbeit desselben erfuhr, ließen ahnen, daß das republikanische Frankreich zu einer befriedigenden Ordnung der öffentlichen Erziehung nicht gelangen werde. Die Gefahr, daß der bis in die höchsten Höhen der Wissenschaft hinaufgeführte Bau dieses Erziehungsplanes eine Aristokratie des Geistes schaffen werde, die vielleicht ebenso drückend werden könnte, wie die durch die Revolution beseitigte Aristokratie der Geburt es gewesen war, stellte sich der großen Masse derer, welche auch durch die neue Wendung der Dinge noch nicht zu der erwünschten materiellen Wohlfahrt gelangt waren, sofort vor Augen: wozu sollte man sich die Kosten einer Bildung aufladen, die vorher nur zur Bedrückung des Volkes geführt hatte; warum beschränkte man sich nicht auf das, was den Bürger wohlhabend und unabhängig machte? Wie wenig aber

auf der anderen Seite der revolutionäre Geist durchgedrungen war, zeigte die Agitation der „Pensionshalter" gegen den neuen Entwurf. Diese Art von Privatschulvorstehern war das ganze Jahrhundert hindurch der Spielball der zwei Mächte gewesen, welche das öffentliche Unterrichtswesen in Frankreich zu leiten hatten, der Universität und des bischöflichen Schulbevollmächtigten. In dem Streite, den diese beiden wegen dieser Art von Privatlehrern führten, handelte es sich, wie in den meisten Schulstreitigkeiten des königlichen Frankreich, nicht um pädagogische Dinge, sondern um Rang und Zunftinteressen und um das tägliche Brod jener Klasse von Lehrern, welche weder der Universität angehörten, noch dem der bischöflichen Jurisdiktion unterstehenden Pfarrwesen. Daß diese Leute glauben konnten, man werde im Jahre 1791 von Staats wegen auf ihr persönliches Wohl und Wehe noch Rücksicht nehmen, beweist doch, daß noch nicht alle Ordnung im öffentlichen Leben verschwunden war. Das zeigt aber auch der Talleyrandsche Entwurf, und das erhöht eben unser Interesse für denselben: er litt an dem Fehler einer ins Allerkleinste eingehenden Systematik; aber er giebt auf jeder Seite Zeugnis für den Sinn des Verfassers für moralische und gesetzliche Ordnung auf dem Grunde der natürlichen Gleichberechtigung aller Staatsbürger. Es ist merkwürdig, wie viele ganz moderne Gedanken dem Berichterstatter der konstituierden Nationalversammlung sich aufgedrängt haben; es ist aber auch erklärlich, weil die tausenderlei Rücksichten, welche der Schulorganisation inmitten eines durch lange Traditionen in gewisse Formen festgeschlossenen Schulwesens entgegenstehen, für jenen nicht vorhanden gewesen sind.[1]

Die Verfassung ist geschaffen. Damit sie nicht das Opfer einer leicht mißleiteten Volkmenge werde, bedarf der Staat eines erhaltenden Elementes: er muß allen Bürgern diejenige Bildung geben, die sie befähigt, das erst erworbene Gut zu schätzen und zu schützen. Diese Bildung muß die notwendige und gesetzmäßige Gleichheit verbürgen. Von diesen Grund-

[1] Der Bericht ist bei Beaudonin in Paris 1791 erschienen unter dem Titel: Rapport sur l'instruction publique, fait, au nom du Comité de Constitution, par M. Talleyrand-Périgord, ancien Evêque d'Autun, Administrateur du Département de Paris.

gedanken geht Talleyrand aus. Die Gleichheit, die er verlangt, ist aber nicht die der Kommunisten. Er erkennt in der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen eine der bezeichnendsten Eigenschaften seines Geschlechts. Diese ist für den Einzelnen durchaus bestimmt durch die angeborene Anlage. Danach hat die Erziehung sich zu richten, und danach erfüllt sie eine der schwierigsten Aufgaben der Gesellschaft: die beste Verteilung der Menschen. Allgemeiner Zweck der Erziehung ist nun, „den Menschen zu vervollkommnen in allen Lebensaltern und aus der Erfahrung, ja selbst aus den Irrtümern der vorhergegangenen Geschlechter Nutzen zu ziehen für den Einzelnen und die ganze Gesellschaft." Quelle der Erziehung ist „Alles, was den Menschen umgiebt". Diesen Stoff hat die Kunst zu organisieren nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Die Erziehung muß allgemein sein. 2. Alle müssen erziehen dürfen; denn die Koncurrenz erweckt Kraft. Die Erziehung muß universal sein, daß jeder finde, was ihm gebührt. 4. Sie muß sich auf beide Geschlechter erstrecken und 5. auf alle Lebensalter.

Der Berichterstatter hat bei diesen Sätzen sich leiten lassen von dem Beschlusse der Nationalversammlung, welche eine Bildung verlangt hatte, die allen Bürgern gemeinsam und hinsichtlich der für alle Menschen unentbehrlichen Teile des Unterrichts unentgeltlich wäre. Weiterhin aber hat er mit ebenso vielem politischen als pädagogischen Geschick die Grundlinien seines Planes gezogen. Herbart stellt die Bildungsfähigkeit des Menschen an die Spitze seiner pädagogischen Erörterung und führt ihr Stoff aus Umgang und Erfahrung zu. Beides findet sich bei Talleyrand.

Allgemein muß nur gelehrt werden: 1. die Verfassung, 2. die Verteidigung derselben, 3. die Vervollkommnung derselben, 4. die Moral, die vor jeder Verfassung besteht. Man verzeiht diesen politischen Überschwang dem jungen Staatswesen, das durch die Konstitution in Frankreich geschaffen worden ist. Beim dritten Punkt schlägt der Bericht selbst einen sehr bescheidenen Ton an: die Gesellschaftslehre fängt erst an; man kann also vorerst nichts anderes thun, als die Versuche in dieser nützlichen Wissenschaft ermutigen. Es ist gut, daß die Moral aus diesen Grunddisciplinen des künftigen französischen

Bürgers noch nicht ausgeschieden ist; aber sie ist doch nicht ganz am Platze: der Verfasser des Berichts giebt ihr nachher eine pädagogisch richtigere Stelle. Das hätte man sich später zur Lehre dienen lassen sollen. Wir haben seitdem auch in Deutschland mehrere Versuche gesehen, die Moral als elementares Unterrichtsfach in die Schulen einführen; eine Veranlassung, den Mißgriff zu wiederholen, ist erst neuerdings gegeben worden. So wenig wirkt bis jetzt die lehrreichste aller Geschichten, die Geschichte der Bildung und Erziehung. Es wäre nur sehr wünschenswert, zu erfahren, welchen Erfolg die elementare Moral- und Bürgerlehre hat, welche jetzt in den französischen Schulen vorgetragen wird, um so mehr, als ganz hervorragende Pädagogen Lehrbücher dafür verfaßt haben.

Allgemein muß die Erziehung ferner sein hinsichtlich des zu erziehenden Menschen. Dieser muß leiblich, geistig und sittlich gebildet werden. Die körperliche Erziehung hat, seit sie in die Pädagogik eingeführt worden, nur den Zweck der Erholung von geistiger Arbeit oder den der gesundheitlichen Vorsicht gehabt. Unser Bericht verlangt nun eine positive Leibespflege, eine eigentliche Gymnastik, wie die Alten sie gehabt haben. Die geistige Erziehung wendet sich an die Einbildungskraft durch Kunst und Litteratur, das Gedächtnis durch Geschichte und Sprache und die Vernunft durch die exakten Wissenschaften. Diese Einteilung ist zwar, wie der Verfasser gesteht, veraltet und unhaltbar; aber sie kann aus praktischen Rücksichten hier bestehen bleiben. Auf neuerem Standpunkt befindet er sich in der sittlichen Erziehung; denn er verlangt Pflege des dem Menschen innewohnenden moralischen Gefühls, das Rousseau im Emil gepredigt hatte:

Nach dieser Gliederung der Unterrichtsgebiete braucht der Staat: 1. Elementarschulen für Ackerbauer und Handwerker in jedem Kanton, 2. höhere Schulen für die allgemeine höhere Bildung in jedem Distrikt, 3. Berufsschulen zur Heranbildung der Staatsdiener u. dgl. in jedem Departement, endlich 4. ein wissenschaftliches Universalinstitut in der Hauptstadt. Der Unterricht, den alle genießen, ist unentgeltlich. Arme werden aber auch in den höheren Schulen berücksichtigt: sie empfangen gewissermaßen zum voraus den

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Lohn des Staates für die Dienste, die sie ihm einst leisten werden. Die vier Schulen schließen sich stufenweise an einander an. Abgesehen von der Elementarschule können mehrere Bezirke zu dem nämlichen Unterrichtsunternehmen sich vereinigen; denn es ist wichtig, daß höhere Schulen nur da bestehen, wo sie gesucht werden. Die Mittelmäßigkeit muß um jeden Preis ferngehalten werden.

Diese Bestimmungen stellen für Frankreich, wo es nur ein höheres Unterrichtswesen gab, das man als unter dem Staat stehend betrachten konnte, eine Organisation von ganz mittelalterlichem Charakter und jeder durchgreifenden Neuerung unfähig, wo aber der ganze Primärunterricht den Pfarrschulen, den Pädagogien (Pensionaten), den Klöstern oder den Familien überlassen war, einen großen Fortschritt dar. Damit ist die sonst nicht sehr zweckmäßige Einrichtung zu begreifen, daß die Schulen des Talleyrandschen Berichtes Stufen eines einzigen Bildungsganges sind. Heutzutage hat man in der Schweiz viele Neigung, diese Stufenschulen nachzuahmen. Diesen Versuchen ist aber vielmehr Bureaukratenweisheit eigen, als wirkliches pädagogisches Verständnis.

Die Elementarschule (école primaire) fängt nach dem sechsten bis siebenten Lebensjahre an. Hinsichtlich der Erziehung in den früheren Lebensjahren wird es genügen, die Mütter „an die unsterblichen Lehren zu erinnern, welche ihnen der Verfasser des Emil gegeben hat". Schulzwang wird nicht geübt. Gegenstände des Unterrichts sind: die Sprache als allgemeines Verständigungsmittel, aus gleichem Grunde auch Rechnen und Kenntnis der Maße, die Elemente der Religion, die Grundsätze der Moral, die Verfassung, die man nicht früh genug lehren kann, und endlich, was die leiblichen, geistigen und sittlichen Fähigkeiten im allgemeinen zu ihrer Ausbildung bedürfen. In letzterer Beziehung wird gelehrt Zeichnen, Vermessen und Gymnastik; dann eine elementare Logik, welche zweckmäßiger ist als „die Metaphysik der Sprachen, mit deren Unterricht man sich nichts desto weniger noch abplagt" und für das Gedächtnis die Elemente der Geographie, der Geschichte und der Botanik; endlich wird überall auf Pflege des sittlichen Sinnes geachtet.

Diese Gliederung ist weder logisch noch praktisch zweckmäßig.

Die Schwierigkeit aller Lehrpläne besteht darin, daß sie die Anforderungen gegebener Kenntnisstoffe und die nach Ausbildung strebenden menschlichen Vermögen zugleich berücksichtigen sollen. Herbart hat hier Klarheit geschaffen, indem er aus den Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme zwei große Unterrichtsgebiete ableitete; er hat aber selbst dieser Klarheit wieder geschadet, indem er, seiner kombinatorischen Neigung folgend, die Standpunkte außerordentlich vermehrt und von jedem aus alle übrigen in der manichfaltigsten Gruppierung überschaut hat. Ein überzeugter und nicht allzu mutloser Pädagog sagt sich zum voraus, daß das natürliche Streben des erwachenden Geistes nur gerichtet sein kann auf Dinge, welche, indem sie seinen Inhalt mehren, zugleich seine Kraft steigern. Aber Talleyrand mußte als Politiker sprechen, und das ist immer ein fremder Ton in der Pädagogik, und er hatte die Neigung seiner Landsleute nach reinlich durchgeführten Schematismen in hohem Grade. Letzteres ist sehr entschuldbar bei ihm; denn es lag wirklich die Gefahr nahe, daß wichtige Bestandteile der Bildung verloren gehen könnten, da eben alle frühere Ordnung auch in Dingen der Bildung und Erziehung ausgewischt war.

An die Elementarschule schließt sich die Distriktsschule. Sie vertieft die sprachlichen, sittlichen und religiösen Kenntnisse der ersten Stufe, fügt aber die klassischen Sprachen hinzu, für einige Schulen auch Unterricht in modernen Sprachen und verlangt vom Religionsunterricht die Auseinandersetzung der Gründe, auf welche die Religion die Forderung des Glaubens stützt. Es folgen nun zur Ausbildung der allgemeinen Fähigkeiten die Leibesübungen, wobei Schwimmen, Fechten, Reiten „und selbst das Tanzen“ an die Stelle der Kinderspiele treten; für die Bildung des Verstandes Mathematik, Physik und die Elemente der Chemie; ferner Geschichte der freien Völker und Geschichte von Frankreich „oder vielmehr der Franzosen, wenn eine solche einmal existieren wird“, für die Uebung des Gedächtnisses, und Beredsamkeit und Poesie, neben den Elementen der Musik und Malerei zur Pflege der Einbildungskraft. Die sittliche Bildung wird hier gepflegt durch die Errichtung sittlicher Verhältnisse unter den Zöglingen selbst. Wie das gemeint ist, wird im Nachfolgenden gezeigt werden. Der Gedanke, die Schüler nicht

immer nur mit Worten zur Tugend anzuhalten, ſondern ſie tugendhaft handeln zu laſſen, iſt ja nicht ſo neu, wie es ſcheint. Organiſation der jugendlichen Geſellſchaft haben die Humaniſten verſucht und die Philanthropiſten geübt. In unſeren großen Schulen, wo der Zögling kein Individuum mehr iſt, ſondern nur eine Zahl, verzichtet man auf derartiges. Das phantaſierte Handeln bei Froebel und Ziller führt zur moraliſchen Affektation, der ſchlimmſten ihrer Gattung. Bemerkenswert iſt endlich noch für die Diſtriktsſchule die Aufhebung der Klaſſen, welche „den Unterricht zerſtückeln und Jahr um Jahr für den nämlichen Gegenſtand disparaten Methoden unterwerfen". An ihre Stelle treten Kurſe. Wer erinnert ſich dabei nicht an die General- und Lektionsklaſſen, über welche Graff und Herbart im Anfang dieſes Jahrhunderts geſchrieben haben?

Die Departementsſchulen ſind Berufsſchulen. Sie bereiten vor für das Kirchenamt, den richterlichen, ärztlichen und militäriſchen Beruf.

Die Departementsſchule für die Religionsdiener iſt am Sitze des Biſchofs. Der Berichterſtatter, der ſeiner Zeit als Geiſtlicher ſehr wenig tolerant geweſen, denkt natürlich nur an die katholiſche Kirche. Mehrere Departements können eine ſolche Schule gemeinſam halten. Zwar muß der Glaube die Grundlage der Religion bleiben; aber auch die Vernunft iſt von Gott gegeben, und der Staat muß „die Vernunft wieder in ihre Rechte einſetzen". Dieſe Rechte übt ſie aus, indem ſie „die urſprünglichen Anſprüche der Religion, die unterſcheidenden Kennzeichen der Kirche, anerkennt: aber dieſe Anſprüche müſſen notwendiger Weiſe ſich finden in der Offenbarungsurkunde und in den Denkmälern der erſten Jahrhunderte der Religion. Hier, als an ihrer Quelle, muß die Venunft ſie ſuchen". Der Berichterſtatter ſpricht hier mit dem großen Leichtſinn der Revolutionäre, welche glauben, wenn das Beſtehende nur erſt weggeräumt ſei, ſo werde ſich das Urſprüngliche und Gute von ſelbſt einſtellen. Weiterhin iſt dann nur eine Darſtellung der von allem Schutt, den die Sekten aufgehäuft haben, gereinigten Glaubenslehre nötig. Die Theologie darf nicht neuern und ihre einmal gezogenen Grenzen nicht überſchreiten: denn auch die Freiheit, nicht zu glauben, muß gewährleiſtet

werden. Im Evangelium muß die Vollendung der natürlichen Moral geſehen werden. Das erinnert an Rouſſeau, dem zuliebe gleich auch eine Mahnung zur Toleranz beigefügt iſt. Die Predigt muß nur das wahrhaft Nützliche zu ihrem Gegenſtand wählen; eine Predigt gegen das Staatswohl gehört zu den ſchwerſten Vergehen. Auch die Seelſorge muß in jeder möglichen Weiſe den Nutzen der Bürger ins Auge faſſen. Daher werden die Geiſtlichen im Feldmeſſen unterrichtet, in der Arzneikunde, der Geſundheitslehre und der einfachſten Rechtslehre. Man darf annehmen, daß dieſe Geiſtlichen für den Staat eine rechte Verlegenheit geworden wären.

Die Departementsſchulen für Medizin unterrichten in mediziniſcher Phyſik, in Pharmazie, die man in Frankreich ungeſchickter Weiſe von der Medizin getrennt hatte, in Anthropologie, Pathologie und Therapie, forenſiſcher und praktiſcher Medizin. Frankreich braucht aber nur vier vollſtändige Anſtalten dieſer Art, die mit Spitälern verbunden ſein müſſen. Zum mediziniſchen Examen kann man zugelaſſen werden, ohne in einer ſolchen Schule geweſen zu ſein.

Die Departementsſchulen der Jurisprudenz haben mit vielen alten Mißbräuchen aufzuräumen. Sie lehren Verfaſſungsrecht, Strafrecht, Strafprozeß, Civilrecht, das eigentlich nur angewandte Moral iſt, die jedermann zu kennen wähnt, weshalb eben eine wiſſenſchaftliche Behandlung notwendig iſt, Rechtsgeſchichte und Civilprozeß. Im Studium muß der Ehrgeiz geweckt werden. Ein ſtrenges Examen macht den Beſchluß desſelben. Zehn Schulen dieſer Art genügen für das Land.

Die Departementsſchulen für den militäriſchen Beruf werden in großer Anzahl organiſiert; jede der dreiundzwanzig Militärdiviſionen erhält eine ſolche. Man ſieht, daß der Berichterſtatter einen großen Bedarf vorausgeſehen hat. Indeſſen waren die Kriegsſchulen im ganzen achtzehnten Jahrhundert in Frankreich faſt die einzigen Schulanſtalten, für welche der Staat ein wirkliches Intereſſe bethätigt hat. Sie beſtanden in verhältnismäßig großer Anzahl ſchon vor der Revolution. Auf die Einrichtung der Talleyrandſchen Militärſchulen gehen wir nicht näher ein.

Den Schlußstein des Baues bildet das Nationalinstitut, die großartigste wissenschaftliche Anstalt, die eine Nation je besessen hätte. „Wäre es klug," sagt Talleyrand, „das Loos der Wissenschaften und der Künste dem Zufall der Umstände zu überlassen in einem Augenblick, wo so viele Triebfedern zum ersten Male sich bewegen und so viele Beunruhigungen die Geister erregen?" Diese Betrachtung zeigt, daß Talleyrand nicht ganz der Mann des Augenblicks war, sondern ein Doktrinär der alten Schule, der nicht das rechte Vertrauen auf die natürliche Lebenskraft des neuen Staates hat und vom Alten jedenfalls nichts verlieren will. Daher richtet er auch ein höchst umfängliches Gebäude von Wissenschaften und Künsten auf, deren Pflege Aufgabe des Instituts sein soll. Er entwirft zwei Abteilungen, eine für die reine Wissenschaft und Kunst und eine für die angewandte, jede zu zehn Klassen. Das ist in vielen Tabellen aufs genauste gegliedert auf Grund einer allgemeinen Analyse der menschlichen Geistesthätigkeit. Das Institut dehnt von der Hauptstadt sich über das ganze Land aus und hat selbst Klassen außerhalb derselben, wie die der Malerei und Bildhauerkunst in Rom, die der Altertümer in Marseille ihren Sitz hat. Es steht durch Korrespondenzen mit verwandten Anstalten anderer Länder in Verbindung, übt aber auch im Lande selbst eine gewisse Lehrthätigkeit aus für Leute, welche nach dem Besuch der Departementsschulen noch eine höhere Ausbildung anstreben und in Fühlung mit der Wissenschaft bleiben wollen. Museen, Sammlungen, Bibliotheken und eine ausgebreitete Korrespondenz fördern die Zwecke des Instituts. Die einzelnen Klassen halten ihre Sitzungen teils getrennt, teils gemeinsam. Jede Klasse ernennt einen Vertreter in einen leitenden und überwachenden Ausschuß.

Dies ist die äußere Gestalt des großen Nationalbildungswesens, welches Talleyrand der konstituierenden Versammlung vorschlägt. In einem weiteren Abschnitte bespricht er das innere Leben dieses Organismus, die Bildungsmittel. Dieser Abschnitt nimmt nur etwa die Hälfte des Raumes ein, den die Darstellung der großartigen Schulgliederung in Anspruch genommen hatte, abgesehen von den zum ersten Teil gehörenden neun großen Tabellen.

Die Lehrer müſſen zu ihrem Amte „durch eine ſtrenge und freie Wahl" gelangen und in demſelben die Möglichkeit finden, ganz nur dem Berufe zu leben und der Zukunft mit Ruhe entgegenzuſehen. Der Bericht ſpricht ſich über dieſe Punkte mit einem gewiſſen allgemeinen Wohlwollen aus, das die Lehrer ja zu allen Zeiten genoſſen haben. „Wir enthalten uns, die Lehrer zu verteidigen gegen jene ſtolze und patroniſierende Mißachtung, die ſo lange auf ihnen gelaſtet hat; eine ſolche Ehrenrettung wäre an ſich eine Beleidigung, und der Volksgeiſt müßte gewiß ſehr zurückgeblieben ſein, wenn wir zu einer ſolchen Ehrenrettung gezwungen wären."

Jedes der dreiundachtzig Departements erhält eine Bibliothek, welche zunächſt aus den Bücherſchätzen der Klöſter geſpeiſt wird. Höchſt bemerkenswert iſt der Vorſchlag, bei dieſer Gelegenheit den übergroßen litterariſchen Reichtum einzuſchränken durch Beſeitigung oder Vernichtung aller derjenigen Werke, „welche ſelbſt der Neugier nichts mehr bieten können, und die erhalten zu wollen eine Kinderei wäre". So ſpricht derjenige, welcher weiß, daß ſeine Zeit mit der Vergangenheit vollſtändig gebrochen hat. Merkwürdig iſt nur, daß jene Zeit, die eine ſolche Sprache führt, gerade in pädagogiſchen Büchern eine große Produktion entfaltet hat, und daß ſich unter dieſen manche finden, die, nach Talleyrands Standpunkt, „erhalten zu wollen eine Kinderei wäre". Eine allgemeine Aufnahme der Bibliothekbeſtände in Frankreich, über welche unſer Buch berichtet, ergab damals, daß in 4500 Gebäuden ſich Bibliotheken befanden mit 4194412 Bänden, darunter 26000 Manuſkripten. Paris iſt daran beteiligt mit 808120 Bänden. Ungefähr ein Fünftel dieſer Werke war unvollſtändig oder „wertlos". Unter den drei Millionen vollſtändiger Bände waren zwei Millionen theologiſchen Inhalts.

Ein wichtiges Förderungsmittel der Bildung ſind in Frankreich von Alters her die encouragements geweſen. Sie beſtehen in Stipendien, welche jetzt der Staat im Sinne der Stifter oder nach der Rückſicht des „größten öffentlichen Nutzens" verwaltet, und Preiſen. „Ein Zweig, eine Inſchrift, eine Medaille, überhaupt Dinge, welche andeuten, daß es keine Bezahlung ſein ſoll, welche, indem ſie in der Wahl des Preiſes ſelbſt das Zart-

gefühl ſchonen, der Wertſchätzung und dem perſönlichen Vertrauen das Recht und die Pflicht zu laſſen ſcheinen, die Schuld der Nation jeden Tag mehr abzutragen". Dieſer Satz mag zeigen, welche logiſche Winkelzüge erforderlich ſind, um einer bedenklichen Sache ſittlichen Wert zuzuſprechen, und welchen an Sinnloſigkeit ſtreifenden Bombaſt ſich Talleyrand bisweilen in dieſer Schrift erlaubt hat, wenn er hohe Standpunkte glaubt vertreten zu müſſen. Die meiſten Beurteiler des Talleyrand klagen nur über ſeinen ſchlechten Stil; hier gilt aber das Wort Buffons, daß der Stil der Mann ſelbſt iſt.

Die Methode iſt durch die verſchiedenen Beziehungen, in welche der Menſch zur Welt tritt, vorgezeichnet. Er iſt ein denkendes Weſen: alſo muß man ihn denken lehren; er iſt ein geſellſchaftliches Weſen: alſo muß man ihn anleiten, ſeine Gedanken auszudrücken; er iſt ein ſittliches Weſen: alſo muß er dazu befähigt werden, das Gute zu thun. Denken, Sprechen und Handeln ſind alſo die drei Zielpunkte der erziehenden Methode.

Die Bildung der Vernunft geht darauf aus, ſie ſtark und richtig zu machen. Aufmerkſamkeit iſt die größte geiſtige Kraft; aber die Kunſt, ſich ihrer zu verſichern, muß noch gefunden werden. — Hier müſſen wir einen großen Mißerfolg der Lehre Rouſſeaus verzeichnen, die doch durch alles, was über Erziehung in der Revolutionszeit geſchrieben worden iſt, durchzuſcheinen pflegt. Talleyrand muß den Menſchen der Kultur und den Bürger des franzöſiſchen Staates, den Schirmer und Verteidiger der Verfaſſung heranbilden; Rouſſeau hatte nur den „Menſchen der Natur" im Auge. — Richtig wird die Vernunft dadurch, daß wir ſie an der Auffindung wiſſenſchaftlicher Wahrheiten teilnehmen laſſen. Man weiß nur — und das hat eben Rouſſeau ſo überzeugend dargethan —, was man ſelbſt gefunden hat. Vielleicht erſchließt aber Analyſe und Syntheſe das ganze Geheimnis des erfolgreichen Unterrichts. Einen Gegenſtand in ſeine Elemente auflöſen und aus dieſen ihn wieder zuſammenſetzen, das iſt das ſicherſte Mittel, desſelben wirklich habhaft zu werden und nur zu ſehen, was thatſächlich vorliegt. Im übrigen ſei die Methode der Mathematiker empfohlen, die in weiteren Gebieten anwendbar iſt, als man in der Regel glaubt.

Auch hier soll erst die Zeit eine befriedigende Lösung bringen.

Die soziale Stellung des künftigen französischen Staatsbürgers verlangt, daß er die Sprache der Konstitution verstehe. „Jene Masse verdorbener Dialekte, die letzten Reste des Lehensstaates, werden gezwungen werden zu verschwinden." Mit diesem erstaunlichen Satze wird wieder mit aller Vergangenheit gebrochen, deren Arbeit und Leistung unser Berichterstatter doch so ängstlich zu erhalten bestrebt ist! Die Sprache muß gereinigt und gekräftigt werden. Schwinden müssen jene unklaren und unterwürfigen Ausdrücke, die aus den Zeiten der Knechtschaft stammen; hinzukommen müssen die kräftigen und klaren Ausdrücke, welche andere Nationen für die Bedürfnisse der Zeit geschaffen haben. Auch andere Sprachen müssen gelernt werden, die ein Muster für die französische werden können; aber vielleicht verwirklicht sich später der Gedanke des Leibniz von einer Universalsprache: eine solche würde den Geist wahrhaft analytisch machen. Talleyrand sieht das Beispiel einer Universalsprache in der Zeichensprache, welche für die Taubstummen in Frankreich damals systematisch ausgebildet wurde. Die Wörter dieser Sprache müßten die Gedanken so treu darstellen „wie Gold und Silber den Reichtum darstellen". Daß hier eine Verwechslung zwischen der sprachmeisternden Logik und der sprachschöpfenden Psychologie vorliegt, erwähnen wir nur deshalb, weil der nämliche Irrtum heute wieder alltäglich geworden ist.

Die Moral sucht das Gute in der Verbindung der Menschen; die Beziehungen zu Gott und zum Ich können nur Mittel zur Sittlichkeit werden. Der Unterricht erfüllt seine Pflichten in dieser Beziehung, indem er die Zöglinge in ein bestimmtes gesellschaftliches Verhältnis zu einander setzt, indem er die Antriebe zum Guten denselben in möglichster Fülle nahebringt, und indem er dem Eindrucke sittlicher Handlungen bei dem Zögling die höchste Kraft verleiht. Dem entsprechend werden die Schüler angewiesen, Zucht und Ordnung durch von ihnen gewählte Vorsteher selbst aufrecht zu erhalten. Dieser Gedanke ist sicher der Jesuitenschule entnommen, welche ihn mit bestimmten Modifikationen dem Humanismus entlehnt hat. Daß auch der Philanthropismus ihn in seiner Weise durchgeführt hat,

iſt bekannt. Wir haben darauf oben ſchon hinzuweiſen Gelegenheit gehabt. Als Antriebe zur Sittlichkeit gelten Ehre, Gewiſſen, und Vernunft. Den Eindruck ſittlichen Handelns verſtärkt der Vortrag der Geſchichte, die aber von den üblichen Lobhudeleien auf die Mächtigen der Erde gereinigt werden muß, ferner die Schauſpiele, die Feſte und künſtleriſchen Schöpfungen. Die Feſte werden „das Gepräge jenes allgemeinen Wohlwollens tragen, das die ganze Menſchheit umfaßt". Dies iſt der wahre Ton, den die ehrlichen Enthuſiaſten der Revolution angeſchlagen haben; er klingt noch nach in Schillers Verſen: „Seid umſchlungen, Millionen! Dieſen Kuß der ganzen Welt!" Wie viel Ernüchterung iſt über die Welt gekommen, daß wir in dieſen Feſtesjubel der Menſchheit nicht mehr einzuſtimmen vermögen!

Ein wirkſames Bildungsmittel werden auch elementar geſchriebene Bücher ſein, welche im ganzen Lande nützliche Kenntniſſe verbreiten; auf dieſe Weiſe wird vielleicht auch der Ackerbau und das Handwerk wieder rationell werden und zu höheren Ehren gelangen.

Zum Schluſſe bedenkt der Berichterſtatter auch die weibliche Erziehung mit einigen Worten. Die allgemeine Wohlfahrt und das Intereſſe der Frauen ſelbſt verlangen, daß ſie auf politiſche Rechte verzichten: die Frau, welche mit dem Manne wetteifert, iſt aus den Grenzen ihres Geſchlechtes herausgetreten. Daher müſſen die Mädchen in der Familie erzogen werden. Nur wo dies nicht möglich iſt, muß der Staat die Mutterpflicht auf ſich nehmen; zu dieſem Zwecke wird er eine hinreichende Anzahl von Erziehungshäuſern für Mädchen einrichten. Im übrigen beſuchen die Mädchen bis zum achten Lebensjahre die Elementarſchule. Ehe ſie aber die Jahre der Kindheit überſchreiten, kehren ſie in das Vaterhaus zurück, um dort ſich auszubilden bis zur Möglichkeit ſelbſtſtändigen Erwerbs. Man ſieht, daß der ehemalige Biſchof von Autun ſich zu jener Sympathie nicht emporzuſchwingen vermochte, welche ein Jahrhundert früher das ſchönſte und bedeutenſte Buch eines franzöſiſchen Kirchenfürſten über weibliche Erziehung veranlaßt hatte.

Die große Schwierigkeit der Lehrpläne für bestimmte Zeiten und Verhältnisse besteht darin, daß eben diese letzteren die pädagogische Idee selten rein zum Ausdrucke gelangen lassen. Talleyrand fand ein vollkommen freies Feld vor sich: kein altes Vorurteil, keine Einrichtung früherer Zeit stand ihm im Wege. Wir haben gesehen, daß trotzdem sein Lehr- und Erziehungsplan nicht besser geworden ist als viele andere, die mit allen möglichen gegebenen Vorbedingungen zu rechnen hatten. Wir haben aber auch gesehen, daß er selbst die Hilfe der theoretischen Pädagogik seiner Zeit nicht ausgenutzt hat, während er mehrere Male dem Geiste der Zeit Opfer gebracht hat, die keine ernstliche Pädagogik anerkennen wird. Sein Plan ist nun freilich nicht das Ergebnis langen Nachdenkens, nicht die Frucht tiefdringender pädagogischer Studien gewesen, sondern eine rasche Arbeit, wie die Raschheit der Zeit sie verlangt hat, nur aufgebauscht durch eine zur Unzeit herbeigerufene Fachgelehrsamkeit. So ist sie denn für uns Nachgeborene eine Mahnung zu ruhigerer und besonnenerer Arbeit. Wir ziehen heute, nach hundert Jahren, mehr Belehrung aus der pädagogischen Theorie, welche Talleyrand vorfand, als er selbst. Was wir auf diesem Gebiet erreichen werden, wird immer mehr der zusammenhängenden Arbeit der Jahrhunderte zu danken sein als dem glücklichsten Anstoß einer für neue Ideen noch so empfänglichen Zeit.

II.

Pädagogische Fragen bei den Minnesängern.

Von

Dr. Franz Tetzner.

Wiederholt hat es in der Litteratur Zeiträume gegeben, die sich durch ein starkes Hervortreten pädagogischer Gedanken kennzeichneten. Die Wende des 12. und 13. Jahunderts gehört dazu. Kein Wunder! Es tobte der gewaltige Ghibellinenkampf, und es handelte sich im Grunde um nichts anderes, als um die Herrschaft von Staat und Kirche, Scholastik oder Renaissance,

Wirklichkeit oder Bücherwelt, Mittelalter oder Neuzeit. Es ſiegte keines, beide verſchmolzen; aber allmählich drückte das erſte der Zeit den Stempel auf. Die Erziehung war dabei in hervorragender Weiſe beteiligt. Bis ins 13. Jahundert waren die klöſterlichen Bildungsanſtalten im Allgemeinen die einzigen. Aber ihre Geleiſe waren breitgetreten, es lag eine Stickluft über Schulſtube und Schulwiſſen. Der alte Iſidor und Martian herrſchten immer noch, uud die Welt lernte ſich immer noch aus den Etymologieen kennen. Die Kreuzzüge und die Scholaſtik veränderten den Geſichtskreis, aber letztere trug mit ihrer Erklärungſucht des Unerklärbaren den Todeskeim in ſich. Gleichviel, die Geiſter waren geweckt worden. Die Ritter waren zur Macht gelangt und entfalteten dieſelbe bald nach allen Richtungen. Die körperliche Ausbildung und die Turniere mit allem, was dazu gehörte, riefen zunächſt eine ganze Regelkarte äußerer feiner Formen hervor. Bei Spiel und Übung, beim Gehen und Stehen, Tafeln und Unterhalten, herrſchte die höviſcheit. Dies ritterliche Kiud, das im 11. und 12. Jahrhundert mit ſtark franzöſiſchem Einfluſſe in Deutſchland Spuren zeigt, wird immer mächtiger und erhält ſchließlich im 13. Jahrhundert den Rang eines Erziehungsideals. Ja, die ganze äußere und innere Scholaſterei, ſo ſehr ſie ſich anfangs auch ſträubte, ſie zollt dem heiteren Weltkinde reichen Tribut. Hatte ſchon früher Abt Notker (971—975) in dem viel freier geſinnten St. Gallen den Söhuen ſeiner Lehnsleute im Abthofe ritterliche Erziehung zuteil werden laſſen, Biſchof Gunther von Bamberg 1061 die Lieder von Attila und den Amalungen dem heiligen Auguſtinus und Gregorius vorgezogen und ſtatt frommer Wiſſenſchaften Ritterſpiel und Kriegeszug erkoren, ſo räumen kirchlich geſinnte Didaktiker wie Thomaſin von Zerkläne dieſer alles Weltſchöne umfaſſenden höviſcheit einen Anteil bei der Erziehung ein, der uns viel weltlicher geſinnten Kinder der Neuzeit Bewunderung einflößt. Die höviſcheit umfaßte noch ein drittes, die Sangeskunſt, mochte dieſelbe nun nur begünſtigt oder ſelbſt gepflegt werden und ſich auf Lyrik oder Epik erſtrecken. Im Grunde kam es doch auf franzöſiſche Sprache und Dichtung hinaus. Wieviele Gedanken entlehnten eine Anzahl unſerer Minneſinger den Troubadours! Und unſere Epen ſind zum

guten Teil Ueberſetzungen aus dem Franzöſiſchen; Wolfram und Hartmann ſind nicht ausgenommen. Man nehme nur einmal dieſen einzigen Chrestien de Troyes aus gewiſſen Werken heraus, was bleibt noch übrig? Aber unſere heutigen Begriffe über Original und Überſetzung ſind ganz andere als damals. Es galt eben nur, etwas ſchönes und unterhaltendes zu bieten. Frankreich hatte ſeit langem eine geheime Zugkraft. Schon Williram († 1085) erwartete von dort einen mächtigen Einfluß auf das geiſtige Leben Deutſchlands. Und doch, wie bald änderten ſich die Zeiten. Williram hatte an Lanfranc und ſeine dialektiſche lateiniſche Belehrung gedacht. Und als Heinrich III. 1045 Eleonore von Poitu heirathete, verbat er ſich noch die Mitwirkung des Fahrenden. Im folgenden Jahrhundert lief man von weit und breit her, um nur zu Füßen des Wilhelm v. Champeaux und des Abälard die geiſtreich ſpitzfindigen und funkelnden Beweisführungen zu hören, die die alte Dogmatik auf den Kopf ſtellten. Der Frankenzug war bald für einen, der ſich zu den Gebildeten rechnete, unerläßlich. Hartmann und Walther, die gewiß nie daſelbſt waren, thun doch ganz ſo, als wenn ſie mit Kärlingen und den Verhältniſſen an der Seine gut vertraut wären. Seit Ende des 12. Jahrhunderts zogen immer größere Scharen über den Rhein, die paar Semeſter Paris gehörten zum guten Ton. Aber die Dialektik und lateiniſche Wiſſenſchaft war gar nicht mehr Hauptſache. Man brachte franzöſiſche Romane mit, lernte dort vor allem ſein Franzöſiſch und ſcherte ſich ſchließlich die Bohne um all die heiligen Kirchenbüßer und Asketen. Ja, zahlreiche Adelsfamilien zogen es vor, die franzöſiſchen Erzieher gleich auf ihren Burghof kommen zu laſſen. Im franzöſiſchen Roman „Berte“ heißt es, das ſei ganz allgemein Sitte geweſen. Das Bachantentum, das ſtets beſtand, erhielt neue Nahrung. Zum alten Schulwiſſen geſellte ſich modernes Troubadourentum, und der deutſche Student ſang und ſprach Gedichte in allen Sprachen, hatte Anſchauungen aus allen drei Ländern und Litteraturen, war weder Mönch, noch Ritter, noch Gelehrter, eine Neugeburt, weder gut noch böſe, ſie war eben. Erſt hatte man Roſen und Wein, Liebe und Leben aus Horaz kennen gelernt und war dann im Kloſter ſitzen geblieben, jetzt ſah man ſichs in Stadt und Ritterburg ſelbſt

an und wurde, so gut es ging, Anhänger und Schüler. Und wenn auch vom Sonnenflecken kein Sterbenswörtchen im Aristoteli stand, so konnte es auf einmal der verbissenste Ärger alteingetrockneter Professoren nicht mehr hindern, daß die eigenen Augen der Herren Studiosen derartige Neuerungen sahen. — Es soll nun nicht gemeint sein, daß alle Kleriker und Ritter jetzt urplötzlich dieselbe vielseitige Ausbildung erwarben oder erwerben wollten. Die Kleriker waren doch zuviel an ihr Latein gebunden, und die Ritter hörten auch lieber die Sänge und ließen sich schreiben, als daß sie selbst sangen und schrieben. Aber eine Anzahl hatte doch diese umfangreiche Bildung; von den Sängern der Staufenzeit weitaus der größte Teil.

Halt, höre ich da rufen: „Wolfram von Eschenbach konnte weder Französisch, noch lesen und schreiben". — Natürlich, der alte Gelehrtenzopf hängt ihm hinten, aber nicht dem Wolfram. Das Anklammern an einige wörtlich genommene Sätze erduldet keinen Widerspruch. Man überlege nur einmal selbst. Der Parzival ist zum Teil wörtliche Übersetzung des Chrestien. Wie kommt ein „Laie in Sachen der Litteratur" auf diesen Stoff, der natürlich, noch nicht behandelt sein durfte? Wolfram war arm, trotzdem und trotzdem er eingestandenermaßen lieber Speere bricht, hält er sich einen gelehrten Schreiber, der ihm 10—12 noch unbekannte französische Romangedichte von 20000 Zeilen Länge vorliest oder vorerzählt, nein, sogar vorübersetzt. Nun entscheidet sich Wolfram, dem die ganze Dichterei im Verhältnis zum Ritterturnei nur Nebensache ist, für den einen Roman. Der Schreiber liest aufs neue das ganze Gewirre mit den vielen fremden die Laien abstoßenden Namen und übersetzt abschnittweis, und Wolfram sucht nur die leimenden Reime. Ja, der ungelehrte Wolfram begnügt sich nicht mit Poidiconjunz und Utepandragun, Schenteflurs und 100 anderen, sondern dichtet noch neue Ungeheuer (P. 870) hinzu und schreibt durch 30 Zeilen (P. 791) von Arnoldus Saxo verballhornte Edelsteinnamen ab. Weil Wirnt von Gravenberg, (Wig. 11665) — allerdings lange nicht so namen- und umfangreich, — das Kunststück ähnlich gemacht haben will, und der reiche aber verrückte Ulrich von Lichtenstein, — ein neues, ganz romanhaftes Effektstückchen, — auf seinen Schreiber wartet, um den Liebes-

brief enträtſelt zu ſehen! Nein, das geht ja Wolfram nichts an; er ſagt's aber ſelbſt. Was ſagt denn Wolfram? Im Parzival ruft er aus (115,27): „ich kan decheinen buochstap“ und im Willehalm (2,19): „Ich verſtehe mich nicht auf das, was in Büchern ſteht, nur Jünger der Kunſt bin ich.“ Das letztere bezieht ſich doch, wenn man die ganzen Zeitverhältniſſe und den Zuſammenhang in Betracht zieht, nur auf die lateiniſche Wiſſenſchaft. Wolfram, der ſo gelehrte Herren wie Hartmann und Gottfried neben ſich ſah, macht beſcheiden kein Aufhebens von ſeinem Latein. Was jene „an den (lateiniſchen) buochen“ gelernt hatten, „der buoche lêre“ (Gregorius), lateiniſche Schulwiſſenſchaft, das mochte ihm fremd ſein. Und daß dies Wolfram bekennt, ſollte man dankbar annehmen und als Entſchuldigung auffaſſen, wenn er einmal gegen die Wiſſenſchaft verſtößt, man ſollte ihm aber nicht gleich zurufen: „Du Ignorant, kannſt ja nicht einmal Latein!“ Daß er Kunſt beſitzt (W. 2,221), läßt er ſich nicht nehmen. (P. 114,13.) Unter Kunſt iſt gewiß nichts andres als Kenntnis der franzöſiſchen Mären und Dichtkunſt zu verſtehen. Und wenn jemand die andere Stelle wörtlich nehmen will (ich kan decheinen buochstap P. 115,27), der muß es auch wörtlich verſtehen, wenn ein beſcheidener Primaner ausruft: „Ich kann kein Franzöſiſch.“ Iſt aber das folgende Wort: „dise aventiure vert âne der buoche stiure“ wörtlich zu nehmen, ſo macht Wolfram ſelbſt ſeinen Spaß, denn bald darauf beginnt die wörtliche Ueberſetzung des Chreſtien. — Und die Behauptung, Wolfram habe nicht Franzöſiſch gekonnt, iſt erſt recht lächerlich. Mit demſelben Recht kann man beweiſen, er habe nicht Deutſch gekonnt. Er ſpricht: „Ein ungefüger Tschampâneys kunde vil baz franzeys, dann ich, swiech franzoys spreche“ und „mîn tiutsch ist etswâ doch sô krump.“ Er ſpricht von franzöſiſch ſprechen, und hat vielleicht recht. Mir ſind zwei berühmte Univerſitäts-Profeſſoren der neueren Sprachen bekannt, Sterne am Himmel der Wiſſenſchaft, denen ſagt man auch nach, ſie könnten nicht Engliſch und Franzöſiſch, d. h. ſie ſprechen die Sprachen nicht, wie ein gewiegter Baumwollreiſender. Eben jenes Wort Wolframs (Wh. 237,57) kann vielmehr recht gut beweiſen, daß er in Sachen

der französischen Dichtkunst ein rechter Stubengelehrter war. Die paar Übersetzungsfehler sollte man dem alten Meister nicht immer wieder vorwerfen, Goethe und Schiller haben mehr. Man hat ganze Blumenlesen solcher aus den beiden Heroen zusammengestellt. Und wenn Wolfram so wenig gekonnt hätte, um etwa nur ein paar Verse zusammenzuschweißen, hätte ihn sicher nicht der gelehrte Landgraf Hermann, der auch seine Semester Paris absolviert, zum Übersetzen des Willehalm veranlaßt, ein gelehrter Hofschreiber hätte nicht soviel Mühe gehabt. Wolfram aber kannte die Rittergedichte aus eigener Lektüre und besaß zudem noch die göttliche Gabe der Poesie. Daß sich Ritter Schreiber hielten, hat wahrlich größtenteils ganz andere Ursachen als die Unkenntnis der Schrift. So schwer war doch trotz allem das bischen Lesen und Schreiben nicht. Ein Speerbrecher wollte eben kein Federfuchser sein. Aber die Helden im Parzival, Gawan und Gahmuret (625. 649. 56), ermangeln der edlen Schreibkunst nicht.

So wie bei Wolfram die Verhältnisse liegen, so auch bei den meisten Epikern, die ja immer auch Minnesänger sind. Bei den Lyrikern insbesondere läßt sich die Kenntnis des Französischen oft nachweisen, im 13. Jahrhundert treten aber auch eine ganze Anzahl auf, die völlig aus dem Born deutschen Lebens schöpfen, höviscĥeit und höfische Erziehung trug schon völlig deutsches Gepräge. Und in frühster Zeit wird nun diese höviscĥeit als wichtigstes Erziehungsmittel und Erziehungsziel hingestellt. Wolfram war der erste, der den Gurnemanz und Trevrizent im Zusammenhang höfische Erziehungsregeln dem Parzival vortragen läßt. Bald ist man dahin gekommen, in den Epen die vorzügliche höfische Erziehung der Helden zu erwähnen oder zu beschreiben. Kaum ein Heldengedicht dürfte Ausnahmen bieten. Die Worte: „Man zôh in mit dem vlîze als im daz wol gezam“ nehmen sprichwörtliches Gepräge in den Epen an, bis zum Übernatürlichen geht man und läßt die Helden durch weise Meerfrauen erziehen (Wigw.). Großartige Entfaltung dieser höfischen Belehrung mit sichtbarer Berücksichtigung Wolframs bieten die Didaktiker, namentlich Thomasin, der Windsbeke, Freidank, die Tischzuchten.

Und auch die Lyrik beteiligte sich, wenn auch spärlich, an

dieſer Belehrung der Jugend in der höviſcheit. Das Aufſtellen des Ideals: manheit, milte mâze und staete verſagt ſich ſelten ein Sänger, wenn er auf Erziehungsfragen zu reden kommt. Gar nicht ſelten ſingt aber auch ein Dichter, daß alle jene Tugenden zu gehaltloſen Worten bei den Rittern geworden ſeien. Die manheit, die perſönliche Tapferkeit, ſei zur Raufluſt ausgeartet, die milte unſinnige Verſchwendung geworden, mâze und staete zeige man, wo ſie ſchlimmes bewirkten. So ſagt Reinmar von Zwêter:

Turnieren was ê ritterlich:
Nu ist ez rinderlich, toblich tôtreis und mordes rîch. —
— Dô man turnierens pflac dur ritters lêre,
Dur hôhen muot, dur hübscheit und dur êre,
Do haete man um eine decke
Ungerne erwürget guoten man.
Swer daz nu tuot und doz wol kan,
Der dunket sich zer werlde gar ein recke.

Meiſter Stolle meint ſogar: „Welch junger Herr bald Lob und Ehre erwerben will, der darf Gebet und Meſſe nicht achten. Sein nüchterner Trunk, ſein Morgenſegen, wenn er den früh ſchlingt, kann ihm nicht mißlingen. Ein junger Herr ſoll feſt drauf lügen und trügen, tüchtig drohen und nichts thun; das ziemt ihm wohl, Poſſenreißer und Huren aufſuchen. Unfreundlich ſei ſein Gruß, kläglich ſein Gebaren bei Tiſch. Er ſoll gute Speiſen und Getränke „vermauern“ und eines winkels vâren“; Meineide ſchwören, Freunden Wolf, Feinden Schaf ſein und ſeine Dienerſchaft in der Not laſſen!“ Da iſt die Minne nicht mehr die Triebfeder zum rechten Leben. Die Wirkung dieſer iſt ganz anders. Reinmar von Zweter meint:

Alle schuole sint gar ein wint,
Wane diu schuole aleine, dâ der minne junger sint. —
Diu minne lêrt die frouwen schône grüezen,
Diu minne lêret mangen spruch vil süezen.
Diu minne lêret groze milte.
Diu minne lêret groze tugent:
Sie lêrt die jungen in der jugent
Ritterlich gebâren under schilte.

Und dies vermochte allerdings der ideale Minnedienſt des jungen Edelknaben am Hofe der Herrin.

Andere Erziehungsfragen werden von den Minneſängern ſeltener behandelt als man glaubt. Harmlos erſcheints, wenn

Gottfried von Nifen eine Mutter ausrufen läßt: „Soll ich dieſen Sommer lang bekümmert ſein mit Kindern; Amme nimm das Kindlein, daß es nicht weint und ich zum Reihen unter die Linde gehen kann.“ Die vornehmen Ritterkreiſe hatten ſchon längſt die Ammenwirtſchaft.

Der Kinderſpiele wird ſehr oft gedacht. Das Ballſpiel erwähnen Reinmar der Alte, Walther und wiederholt Nithart: Tanz und Reihen der letztere, der auch das Schlittenfahren empfiehlt, und Burkhart von Hohenvels. Eine ganze Menge Spiele führt der wilde Alexander auf. Er gedenkt ſeiner Jugendzeit, wie ſeine Genoſſen mit ihm auf den Wieſen hin und her liefen, Veilchen fanden, aus den Blumen die ſchönſten auswählten, Kränze zum Tanz flochten, Erdbeeren ſuchten, von Tanne zu Buche, über Stock und Stein ſprangen, bis ein des Waldes kundiger Mann ſagte: „Kinder geht heim.“ Vom Erdbeerſuchen erhielten ſie Flecke, Hirtenknaben ſangen und warnten vor Schlangen im Kraut. Ein Kind ſieht eine Schlange. Wieder erklingt die Mahnung: „Geht nachhaus, ſonſt geht es euch wie den 5 törichten Jungfrauen; ihr dürft nicht hinein.

Der einzige Minneſänger der weitergehende Erziehungsfragen behandelt, iſt Walther von der Vogelweide. Auch er predigt natürlich die ſchon vorerwähnten Tugenden und ſagt, daß Tugend überhaupt den Mann edel mache; der Adel ſelber ſchließe die Tugend noch lange nicht ein.

Dann fordert er, daß die Jugend ſtets hohen, freudigen und heiteren Mutes ſein ſoll und nicht „jaemerliche tuon“ darf. (Ausg. v. Paul I., 1. 81, 18.) Die beiden gewaltigen Erziehungsmittel jener Zeit, die namentlich bei Berthold von Regensburg auftreten, werden auch von Walther in hervorragender Weiſe empfohlen: Beiſpiel und Gewöhnung. Für das erſtere gilt der Spruch:

> Lât sie (ougen) guote site spehen
> Und die boesen übersehen. (87, 19 f.)

Zahlreich ſind die Sprüche, die ſich auf die Gewöhnung beziehen. In derſelben bekannten Strophenfolge wird darauf aufmerkſam gemacht wie Zunge, Auge und Ohr ſo zu gewöhnen

sind, daß sie nicht boshaft zum Guten, nicht blind für die Ehre sind. Jetzt ist es leider anders, wie Walther sagt. (69, 136 f.)

„Wer zieret nû der êren sal
Der jungen ritter zuht ist smal:
Sô pflegent die knehte gar unhübscher dinge
Mit worten und mit werken ouch.
Swer zühte hât, der ist ir gouch.
Nemt war wie gar unfuoge für sich dringe.

Dagegen empfiehlt er Selbstbeherrschung (78, 97 f.).

Wer sleht den lewen, wer sleht den risen?
Wer überwindet jenen und disen?
Daz tuot jener, der sich selben twinget
Und alliu sîniu lit in huote bringet,
Uz der wilde in staeter zühte habe,
Geligeniu zuht und schame vor gesten
Mügen wol eine wîle erglesten!
Der schîn nimt drâte ûf und abe. —

Einmal mahnt Walther die Jugend zum rechten Gebrauch des irdischen Guts. (69, 181.)

Junc man, in swelher aht dû bist,
Ich wil dich lêren einen list.
Dû lâ dir niht ze wê sîn nâch dem guote.
Lâ dirz o uch niht z'unmaere sîn.
Un volges dû der lêre mîn,
Sô wis gewis, es frumt dir an dem muote.

Entschiedene Stellung nimmt unser Dichter aber zur Züchtigungsfrage. Merkwürdig! Als habe er es geahnt, daß einseitige Humanitätsdusler Waffen aus der alten Zeit suchen, kommt er immer wieder darauf zu sprechen. Man hat nämlich finden wollen, daß Walther gegen diese körperliche Züchtigung sei, die ganze Rittererziehung sei dagegen gewesen. Daß diese letztere Ansicht haltlos ist, hoffe ich anderen Ortes dargetan zu haben. (Cf. Prakt. Schulm. 1889. 1890. ꝛc. Leipz. Zeitung 1889. 1890.) Die oft angeführte Stelle lautet:

Nieman kan mit gerten — Den man z'êren bringen mac
Kindes zuht beherten: — Dem ist ein wort als ein slac.

Das heißt doch nicht anders, als: „Schläge allein sind noch lange keine Erziehung", und „An wem Hopfen und Malz verloren sind, dem nützen auch keine Schläge". Daß Walther durchaus nicht die Schläge verbannt haben wollte, zeigen genug andere Stellen, z. B. 69, 121 f. 142 f.

Hie vor dô berte man die jungen,
Die dâ pflâgen frecher zungen:
Nû ist ez ir werdekeit.
Sie schallent unde scheltent reine frouwen.
Wê ir hiuten und ir hâren,
Die nicht kunnen frô gebâren
Sunder wîbe herzeleit!

Die veter habent ir kint erzogen
Dar ane sie bêde sint betrogen:
Sie brechent dicke Salomônes lêre.
Der sprichet, swer den besemen spar,
Daz der den sun versûme gar:
Des sint sie ungebacken und ân êre.
Hie vor dô was diu werlt sô schoene,
Nû ist si worden alsô hoene. — —
Nû spottet alsô dar der alten!
Ez wirt iu selben noch behalten:—
Swaz ir nû tuot, daz rechent iuwer jungen.

Wir sehen, daß Walther von allen Minnesängern am meisten in Erziehungsfragen eingreift. Das ist wohl daraus erklärlich, daß er selbst einmal, vielleicht bei König Heinrich, Erzieher war. In der maßgebenden Strophe (84) spricht er, sein Zögling sei zu groß für die Rute, zu klein fürs Schwert. Ein anderer möge mit mehr Glück die Schule an dem adligen Knaben versuchen. Dies ist zugleich ein Beispiel, daß man im Mittelalter auch den Einzelunterricht Schule nannte.

Leipzig, November 1890.

III.

Über sprachliche Bildung.

Von

H. F. Walsemann-Hamburg.

(Schluß.)

Begriffs- und Formwörter machen zusammen die Lautsprache aus. Im Laufe der Zeit machte sich nun das Bedürfnis nach einer Schriftsprache geltend; je höhere Stufen der Kultur von den Völkern erstiegen wurden, desto notwendiger mußte ein Verständigungsmittel erscheinen, welches weder an Raum und Zeit gebunden war, noch mit dem Hauch des Windes verwehte. In dem Streben, ein solches zu erfinden, konnte man einen doppelten Weg beschreiten:

1. Man konnte versuchen, die geistigen Gebilde selbst zu fixiren, sie etwa auf Papier oder andere geeignete Gegenstände zu malen. Der Anblick solcher Bilder hatte dann sinnliche Wahrnehmungen zur Folge, die inhaltlich mit denjenigen, welche früher die Sachvorstellungen erzeugt hatten, ziemlich übereinstimmten; sie mußten somit die Sachvorstellungen unmittelbar wecken. Eine solche Bilderschrift tritt uns entgegen in den Hieroglyphen der Ägypter. Aber auch noch in unseren Zeiten finden wir vielfach Ähnliches. Ein Schild, auf welches Wagen und Pferde gemalt sind, bedeutet uns die Wohnung eines Fuhrherrn; abgebildetes Backwerk zeigt einen Bäckerladen, ein nachgemachter Stiefel vor einem Hause die Wohnung eines Schuhmachers an. Wie aus dem Wesen der Bilderschrift hervorgeht, ist dieselbe allgemein verständlich. Nicht bloß der Deutsche, sondern gerade so gut der Franzose und Russe wissen, was ein Schild mit einem Fuhrwerk ꝛc. zu bedeuten hat. Aber die Anwendbarkeit der Bilderschrift ist sehr eingeschränkt, nicht nur, weil die Darstellung der Bilder mühsam und zeitraubend ist, sondern namentlich deshalb, weil sich viele geistige Gebilde, besonders Gefühle und Willensregungen, gar nicht nachbilden lassen.
2. Man konnte versuchen, die Lautsprache schriftlich darzustellen, sie also zur Grundsprache für die Schriftsprache zu machen. Der Anblick dieser Schriftzeichen brachte dann zunächst die Lautsprache in Erinnerung; diese zog darauf die verknüpften Sachvorstellungen mit ins Bewußtsein.

Wie sollte man aber die Lautsprache nachbilden? — Am nächsten lag es, für jedes einfache Ganze der Lautsprache (Wort) ein bestimmtes Zeichen festzustellen. In der That ist man anfangs auch auf diesen Weg geraten. Die Zeichenschrift der Chinesen und die Ziffernschrift der Römer und Araber sind die teilweisen Resultate solcher Versuche. Aber man mußte bald erkennen, daß die Ausbildung einer Wortschrift, da sie die Herstellung und Einprägung einer Unzahl von Zeichen verlangte, äußerst schwierig und mühevoll sei.

Das Streben nach Vereinfachung und Erleichterung der

Schrift führte zur Erfindung der Buchſtabenſchrift. Man beobachtete nämlich, daß bei der faſt unendlichen Mannigfaltigkeit der Wörter die Thätigkeit der Sprachorgane im einzelnen bei weitem nicht ſo unerſchöpflich verſchieden iſt. Wie der Erfinder der Buchſtabenſchrift zur Erkenntnis dieſer Thatſache gekommen ſein mag, läßt ſich ſchwerlich mit hiſtoriſcher Gewißheit nachweiſen. H. Fechner liefert uns von dem Hergange der Sache folgende Darſtellung, deren Richtigkeit nach ſeiner Überzeugung weit ſicherer aus der Natur der Sache, als aus den beſtimmteſten hiſtoriſchen Zeugniſſen zu erweiſen iſt: „Wahrſcheinlich nahm der Erfinder der Buchſtabenſchrift irgend einmal, vielleicht zufällig, wahr, daß manche Wörter (wie im Deutſchen Buſch, Fleiſch, Tauſch; Bein, Mohn, Kahn; Pfahl, Spiel, Seil, u. ſ. w.) mit demſelben Laute endigen, und daß dieſelben Laute in anderen Wörtern (wie Schaf, Schleim, Schwan; Naſe, Note, Niſche; Leib, Lage, Licht ꝛc.) am Anfange vorkommen. Das führte ihn auf die genauere Beobachtung der Lautverhältniſſe und auf die Zerlegung der Wörter in ihre Elemente. Fortgeſetzte Unterſuchung ließ ihn erkennen, daß die Zahl der einfachen Laute, aus denen ſämtliche Wörter zuſammengeſetzt ſind, eine nur geringe iſt, und nun bedurfte es nichts weiter als beſtimmter Zeichen für die einfachen Laute.“[1] Wer dann dieſe Zeichen kannte, das will ſagen, wer von jedem derſelben eine Formvorſtellung gewonnen und ſie mit den entſprechenden Elementen der Schallvorſtellungen auf das engſte verknüpft hatte, dem war es im weſentlichen möglich, das zur Reproduktion einer Sachvorſtellung nötige Bewußtwerden der zugehörigen Schallvorſtellung zu veranlaſſen, ohne daß der Eintritt eines neuen Schallreizes nötig war. Durch die Wahrnehmung der betreffenden Schriftzeichen wurde zunächſt die Lautſprache und durch dieſe ſodann der mit ihr verbundene Gedankeninhalt ins Bewußtſein gezogen.

Auf Grund vorſtehender Erörterungen können wir nunmehr den Begriff „ſprachliche Bildung“ genauer beſtimmen. *Sprachliche Bildung beſteht darin, daß Lautſprache und Schriftſprache Gegenſtand unſeres Wiſſens*

[1] H. Fechner, die Methoden des erſten Leſeunterrichts, Seite 20.

und Könnens werden. Im einzelnen sind es sieben Stücke, welche dieser Begriff in sich schließt, nämlich:

1. Die Befähigung zum guten, sachgemäßen Ausdruck der Gedanken durch die Lautsprache.
2. Die Fähigkeit, die zum Ausdruck gebrachte Lautsprache anderer zu verstehen.
3. Die Beherrschung der Lautsprache in formeller Hinsicht.
4. Die Fähigkeit, Lautsprache in Schriftsprache zu übertragen.
5. Die Fähigkeit, Schriftsprache in Lautsprache zu übertragen.
6. Die Befähigung zum guten, sachgemäßen Ausdruck der Gedanken durch die Lautsprache und zur richtigen und schönen Übertragung der letzteren in Schriftsprache.
7. Die Fähigkeit, Schriftsprache mit angenehmer Tonstärke, richtigem Tonfalle und angemessener Tonhöhe in Lautsprache zu übertragen und dabei den dargestellten Gedankeninhalt vollkommen zu erfassen und geistbildend zu verarbeiten.

Nachdem wir uns im Vorstehenden über den Begriff „sprachliche Bildung" Klarheit verschafft haben, wollen wir im Folgenden Mittel und Wege zur Vermittelung sprachlicher Bildung kennen lernen.

Von der größten Wichtigkeit für den Erwerb sprachlicher Bildung ist zunächst die Schule des Lebens. Schon früh achtet das Kind auf die Dinge und Vorgänge seiner Umgebung; es gewinnt Sachvorstellungen. Gleichzeitig regt sich im Kinde das Verlangen, auch die sprachlichen Bezeichnungen für die wahrgenommenen Objekte zu erfahren. Was ist das? lautet die bekannte Frage des Kindes. Eltern, Geschwister oder andere Personen nennen darauf die betreffende sprachliche Form. Das Kind hört sie, stellt sie sich vor, und zwar gleichzeitig mit der im Bewußtsein stehenden Sachvorstellung. Dadurch kommt die für die Erlangung sprachlicher Bildung notwendige Verknüpfung beider zustande. Immer neue Vorstellungen treten in die Seele des Kindes ein; immer neue Ausdrücke gewinnt es mit denselben. Dazu lernt das Kind durch Hören mancherlei Formwörter und Redewendungen kennen und gebrauchen. Damit ist die Grundlage für den Erwerb sprachlicher Bildung gewonnen und zwar ohne Mühe, ohne besondere Anstrengung für das Kind: Es hat seine Muttersprache geerbt.

Dieſes Erbe an Mutterſprache, welches das Kind beim Beginn des ſchulpflichtigen Alters bereits beſitzt, iſt aber nach zwei Seiten hin mangelhaft; es iſt

1. ſtets unvollkommen. Nicht einmal die Lautſprache beherrſcht das Kind im entfernteſten. So verhältnismäßig arm das Kind noch iſt an geiſtigen Gebilden, ſo arm, ja noch ärmer iſt es an ſprachlichen Formen, und ſo wenig gediegen und vollkommen die vorhandenen geiſtigen Gebilde ſind, ſo wenig feſt und dauerhaft muß ihre Verknüpfung mit den ſprachlichen Formen beſchaffen ſein. — Die Schriftſprache aber iſt dem Kinde noch völlig fremd.
2. häufig fehlerhaft. Abgeſehen davon, daß das Kind nicht ſelten mit einer Sachvorſtellung eine falſche Formvorſtellung verbunden hat, daß es ſich infolgedeſſen unter manchen Wörtern etwas Falſches vorſtellt, ſind beſonders folgende Thatſachen zu beachten:
   a) Viele Kinder kommen aus Familien, in denen ſtets eine Mundart geſprochen worden iſt. Das ſprachliche Erbe, welches ſolche Kinder mit in die Schule bringen, kann mithin nur Mundart ſein. Von der hochdeutſchen Sprache verſtehen ſie nichts oder doch nur ſehr wenig.
   b) Im Laufe der Zeit hat ſich in unſerer Sprache eine gewiſſe Geſetzmäßigkeit in der Bildung und Biegung der Formen, in der Verwendung der einzelnen Redeteile und in der Konſtruktion der Satzganzen herausgebildet. Die Befolgung dieſer allgemein anerkannten Sprachgeſetze, die Sprachrichtigkeit, muß, obwohl es keineswegs ausgeſchloſſen iſt, ſich durch fehlerhafte Formen verſtändlich zu machen und ſolche ſelbſt zu verſtehen, von demjenigen, der auf gediegene ſprachliche Bildung Anſpruch machen will, unbedingt verlangt werden. Nicht ſelten hat der Gebrauch fehlerhafter Formen Mißverſtändniſſe zur Folge; ſtets aber wird eine Darſtellung, auch wenn ſie die ſchönſten Gedanken zum Ausdruck bringt, bei dem ſprachlich gebildeten Hörer ein Unluſtgefühl hervorrufen, ſobald ſie ſich Verſtöße gegen die allgemein anerkannten Sprachgeſetze zu Schulden kommen läßt. Unter denjenigen Schul-

kindern nun, welche die hochdeutſche Sprache mit in die Schule bringen, ſind nur verhältnismäßig ſehr wenige, welche in der glücklichen Lage geweſen ſind, ſtets richtige Formen gehört zu haben. In den meiſten Fällen haben ſie, wenn nicht im Hauſe, ſo doch außerhalb desſelben, mit Perſonen verkehrt, die fehlerhaft ſprechen und für Gefälligkeit und Richtigkeit des ſprachlichen Ausdruckes nicht das geringſte Verſtändnis beſitzen. Verſtöße gegen die herrſchenden Sprachgeſetze berühren ihr Ohr nicht im mindeſten unangenehm, und ſie ſind gewohnt, die Wahl und Abwandlung der Wörter, ſowie die Bildung und Aneinanderreihung der Sätze dem Zufalle zu überlaſſen. So hat das Kind tagaus, tagein fehlerhafte Formen gehört; ſie ſind ihm völlig geläufig geworden, ihm ſozuſagen in Fleiſch und Blut übergegangen. Sie erſcheinen ihm natürlich, da ſie ihm den Verkehr in den Lebenskreiſen, in welchen das Kind ſteht, nicht im mindeſten erſchweren und ſich der Realiſierung ſeiner Wünſche und Beſtrebungen niemals hindernd in den Weg ſtellen. Solche Kinder ſind in Bezug auf Sprachrichtigkeit ſchlimmer daran als diejenigen, welche nur eine Mundart zu hören bekommen. Dieſe empfangen zwar kein, oder ein nur wenig entwickeltes Gefühl für richtige Formen; das Sprachgefühl jener aber iſt verbildet.

Die erheblichen Mängel an dem ſprachlichen Erbe, welches die Kinder mit in die Schule bringen, laſſen die Notwendigkeit, durch beſondere unterrichtliche Bemühungen dieſelben zu beſeitigen, klar erkennen. Dieſe unterrichtlichen Bemühungen zur Förderung und Vermittelung ſprachlicher Bildung bezeichnen wir mit dem allgemeinen Ausdruck **Sprachunterricht.** Im einzelnen muß dieſer eine Vervollkommnung und Berichtigung derjenigen Stücke erſtreben, welche in ihrer Geſamtheit die ſprachliche Bildung ausmachen.

1. Der Sprachunterricht muß ſich die Förderung in der Lautſprache (im Sprechen und Verſtehen) angelegen ſein laſſen. Dieſe iſt als alltägliches Bedürfnis in Haus und Schule und als Grundlage für die Schriftſprache der-

jenige Teil der ſprachlichen Bildung, welcher zuerſt und vor allen Dingen erſtrebt werden muß. Wie ſolches zu geſchehen hat, wird uns nunmehr klar ſein. Ein reicher Schatz an klaren, gediegenen Vorſtellungen und in engſter Verbindung mit ihnen die zugehörigen Sprachformen, das ſind die beiden Stücke, welche für die Kenntnis und Beherrſchung der Lautſprache weſentlich ſind. Um ſie zu gewinnen, bieten wir dem Kinde teils bekannte — zur genaueren — teils fremde Objekte zur genauen Anſchauung dar und wirken planmäßig auf dasſelbe dahin ein, daß jedes in ſeinem Geiſte zuſtande kommende Vorſtellungsbild intenſiv erzeugt wird. Dazu geben wir die zugehörigen Sprachformen. Das Kind hört ſie, gewinnt dadurch Formvorſtellungen, und da dieſe neben die Sachvorſtellungen ins Bewußtſein treten, findet die gegenſeitige Verknüpfung zwiſchen ihnen ſtatt. — Zur Übung in der Übertragung der Formvorſtellungen in Lautſprache und zur Befeſtigung der entſtandenen Verknüpfungen muß das Kind fleißig aus- und nachſprechen.

Dieſem Anfange des deutſchen Sprachunterrichts hat man den Namen *Anſchauungsunterricht* gegeben. Jedoch darf dieſe Bezeichnung nicht zu der Meinung verleiten, daß die zu vermittelnden Sachvorſtellungen durchaus mittels des Auges in die Seele eintreten müßten. Nicht ſelten wird man im Anſchauungsunterrichte auch die übrigen Sinne zur Vermittelung von Sachvorſtellungen in Anſpruch nehmen.

Der Anſchauungsunterricht als ſolcher nimmt ſeinen Stoff aus verſchiedenen Gebieten. Späterhin tritt eine Teilung und Abgrenzung der Objekte ein. Alle diejenigen, welche ſich ihrem Weſen nach als miteinander in Beziehung ſtehend zu erkennen geben, werden zu beſtimmten Zeiten angeſchaut (im weiteren Sinne) und die gewonnenen Sachvorſtellungen zu Vorſtellungsreihen zuſammengefügt. Dieſe unterrichtlichen Bemühungen zuſammengenommen nennen wir dann auch nicht mehr Anſchauungsunterricht ſondern *Sachunterricht* im allgemeinen. Er zerfällt in die verſchiedenen Unterrichtsdisziplinen, von denen ſich in erſter Linie als Sachunterricht zu erkennen geben: Geſchichte, Geographie und Naturkunde.

Obgleich der Erwerb ſprachlicher Bildung nicht mehr Hauptzweck dieſer Gegenſtände iſt — auch der Anſchauungs-

unterricht verfolgt nicht ausschließlich sprachliche Zwecke — kann und muß ihr doch durch dieselben die erheblichste Förderung zu teil werden. Indem zunächst im Sachunterrichte mit dem Eintritt der vielen neuen Bildungselemente, wie mit dem Fortschritte von den Elementen der Bildung zu höheren geistigen Gebilden gleichzeitig viele neue Sprachformen auftreten und angeeignet werden, wird der Sprachschatz der Kinder die bedeutsamste Bereicherung erfahren. Indem ferner der Sachunterricht stetige Klarheit der Gedanken mit der Richtigkeit und Durchsichtigkeit des sprachlichen Ausdruckes verbindet, werden die Schüler gewöhnt an rege geistige Thätigkeit während des Hörens und genießen damit die beste Übung für das Verstehen. Indem endlich im Sachunterrichte konsequent darauf gehalten wird, daß die Schüler ihre Urteile stets in vollkommenen Sätzen abgeben, indem an sie auch öfter die Anforderung gestellt wird, eine Reihe entwickelter Sätze, die zusammen ein Ganzes ausmachen, im Zusammenhange wiederzugeben, muß auch die Sprachfertigkeit auf das wirksamste gefördert werden. Die Schüler müssen durch den Sachunterricht eine lebendige, inhaltvolle Sprache gewinnen; sie müssen sich gewöhnen an ein Denken in der Sprache.

2. Der Sprachunterricht muß die Schüler befähigen, beim Ausdruck ihrer Gedanken durch die Lautsprache den herrschenden Sprachgesetzen gemäß zu verfahren. Der Zweig desselben, welcher diesem Zwecke dient, heißt der grammatische Unterricht.

Die Notwendigkeit, aus der Lehre von den Sprachgesetzen auch einiges unter den Stoff des Sprachunterrichts aufzunehmen, haben wir bereits oben erkannt. Es handelt sich nur noch darum, was muß an grammatischen Kenntnissen vermittelt werden und wie soll die Vermittelung geschehen.

Die Beantwortung der Frage nach dem Was des grammatischen Unterrichts ist durchaus abhängig von dem Maße der sprachlichen Bildung überhaupt. Richtigkeit im sprachlichen Ausdrucke kann von dem Schüler nur in so weit verlangt werden und kann für ihn nur so weit von Bedeutung sein, als seine sprachliche Bildung reicht. Die Gesetzmäßigkeit in Sprachformen und Sprachstücken, deren Kenntnis und Beherrschung nicht im Bildungsziele der Schule liegen, weil es die Bedürfnisse des

Lebens nicht verlangen, kann dem Schüler gleichgültig sein. Damit ist das Streben nach systematischer Vollständigkeit der grammatischen Kenntnisse, sowie eine Vertiefung in den grammatischen Stoff, welche nur von wissenschaftlichem Interesse ist, für die Volksschule gänzlich verworfen. Hier entscheidet in der Auswahl der Stoffe allein das sprachliche Bedürfnis der Schüler.

Die Methode des grammatischen Unterrichtes hat in unserm Jahrhunderte die mannigfachsten Wandlungen durchmachen müssen. Vom Jahre 1814 bis in die Mitte der vierziger Jahre sehen wir zwei Strömungen miteinander kämpfen, welche beide nicht berechtigt sind, weil sie sich gründen auf eine einseitige Auffassung des Begriffes „sprachliche Bildung". Für Heyse und seine Anhänger ist sprachliche Bildung gleichbedeutend mit Kenntnis und Beherrschung der sprachlichen Formen. Demzufolge ist sein ganzer Sprachunterricht in der Hauptsache ein Arbeiten mit sprachlichen Formen. So lernten die Schüler alle Arten Substantive, mußten konjugieren, deklinieren und komparieren und die 10 Wörterklassen hersagen wie das Einmaleins. — Im schroffsten Gegensatze dazu betonten Becker-Wurst und ihre Anhänger, daß die sprachlichen Formen nur die Bezeichnung für innere, geistige Vorgänge seien. Von der Klarheit und Gesetzmäßigkeit der letzteren sei deshalb die Richtigkeit der Form abhängig. Die sprachlichen Belehrungen müßten folglich mit der Betrachtung geistiger Vorgänge begonnen werden. — Eine solche Reflexion über das Denken kann freilich für den Erwachsenen einen großen Reiz haben; für Kinder aber ist sie nicht blos viel zu schwer, sondern auch überflüssig, wenn der Sachunterricht seinen Zweck erfüllt hat. — Die schlechten Erfolge, welche durch diese Methoden des grammatischen Unterrichts erzielt werden mußten, waren wohl mit die Veranlassung, daß einige (Grimm, Wackernagel u. a.) jegliche grammatische Belehrungen für die Volksschule verwarfen und andere, (Kellner, Otto) dem grammatischen Unterrichte seine selbstständige Stellung absprachen und seine Anlehnung an den Leseunterricht verlangten. Diese letztere Ansicht hat in den fünfziger Jahren eine große Verbreitung gefunden. Ihre Unzulänglichkeit liegt jedoch auf der Hand. Da einmal die

Abfaſſung der Leſeſtücke und die Anordnung derſelben nicht durch grammatiſche Zwecke beſtimmt worden iſt, auch nicht beſtimmt werden ſoll, ſo kann das Leſebuch für den grammatiſchen Unterricht keinen geordneten Gang bieten, ſondern muß den grammatiſchen Stoff in buntem Durcheinander bringen. Aus demſelben Grunde iſt ferner an einer Stelle keine genügende Anzahl von Muſterbeiſpielen zur Hand, ſondern dieſe müſſen erſt aus allen Ecken und Enden zuſammengeſucht werden. Endlich bietet das Leſebuch auch nicht den nötigen Übungsſtoff in zuſammenhängenden Aufgaben.

Aus dieſem Grunde hat man in neuerer Zeit dem grammatiſchen Unterrichte ſeine ſelbſtſtändige Stellung wiedergegeben und hat ihn fruchtbar zu machen geſucht durch Verbeſſerung der Methode im einzelnen. Man hat beachtet, daß die deutſche Sprache für unſere Schüler keine fremde Sprache iſt und hat dieſerhalb das Notwendige aus der Grammatik derſelben vorangeſtellt und ausführlich behandelt. Man hat erkannt, daß der Grundſatz: Gehe von der Anſchauung aus! auch für den grammatiſchen Unterricht von hoher Bedeutung iſt und beginnt ihn darum mit der Vorführung muſtergültiger Spracherſcheinungen. Man hat den Begriff „ſprachliche Bildung“ richtig erfaßt und arbeitet darum im grammatiſchen Unterrichte nur mit ſolchen Beiſpielen, deren Inhalt den Schülern bereits im Sachunterrichte oder durch das Leben bekannt geworden iſt. Man hat dem wichtigen Grundſatze: Von der Anſchauung zum Begriff! auch hier Geltung verſchafft; darum abſtrahiert man aus den vorgeführten Muſterbeiſpielen die grammatiſche Regel. Man erblickt endlich auch im grammatiſchen Unterricht ein Hauptmoment der Unterrichtsarbeit in der Befeſtigung des Gelernten: darum wird die gewonnene Regel an zahlreichen Übungsbeiſpielen angewandt.

3. Der Sprachunterricht muß den Schülern die Fähigkeit, Lautſprache in Schriftſprache zu übertragen, vermitteln. Wie wir geſehen haben, hat unſere Schriftſprache ihre ſichere Grundlage an unſerer Lautſprache. Das Prinzip, nach welchem ſie ſich an die letztere anlehnt, iſt dieſes: Setze für jeden beſonderen Laut ein beſonderes Zeichen!

Du bist dann imstande, mit Hülfe dieser Schriftzeichen die Lautsprache ganz und vollkommen schriftlich darzustellen.

Die konsequente Verwirklichung dieses Prinzipes hätte eine Schriftsprache von außerordentlicher Einfachheit und Regelmäßigkeit ergeben müssen. Dieselbe würde nur gegen 35 verschiedene Lautzeichen enthalten haben, und ihre Wörter und größeren Ganzen würden genaue Übertragungen der entsprechenden Teile der Lautsprache gewesen sein. Zum Gebrauche dieser Schriftsprache hätte deshalb befähigt:

a) die sichere Kenntnis der Laute, u. zw. in dem Grade, daß in jedem vorgestellten größeren Ganzen der Lautsprache die Lautvorstellungen klar hervortreten;

b) die klare Auffassung der Lautzeichen;

c) Fertigkeit im Herstellen und Aneinanderreihen der letzteren.

Aber unsere Schriftsprache ist so wenig, wie irgend eine andere, nach einem klar vorgestellten Prinzip geschaffen worden, sondern hat sich allmählich aus unvollkommenen, regellosen Anfängen entwickelt. Kein Wunder, daß sie noch heute in ihrem Bau viele Unregelmäßigkeiten zeigt. So kann z. B. der Gebrauch *mehrerer* Schriftzeichen für denselben Laut (großer und kleiner, deutscher und lateinischer Buchstaben, ä und e; ai und ei; äu und eu; f, v,, ph; ſ, s, ſſ, ß) mit dem Grundprinzip einer Buchstabenschrift nicht in Einklang gebracht werden. Dasselbe gilt von der Verwendung der Dehnungs- und Schärfungszeichen. — Ferner vermögen wir häufig in einer sprachlichen Form die Elemente nicht bestimmt zu erkennen. Beispielsweise ist die Verschiedenheit des Stoßlautes in Stap und Stab, in Papſt und Pabſt, in Land und Lant, des Gaumenlautes in Gesang und Gesank, usw. durch das Gehör schwer zu erkennen. — Endlich finden in der Schriftsprache allgemeine Zeichen Verwendung, welche in der Lautsprache nur unbestimmt oder gar nicht zum Ausdruck kommen: Interpunktionszeichen, Bindestriche und Apostroph.

Diese Umstände zusammengenommen ermöglichen den Gebrauch der Schriftsprache erst, nachdem zu jenen drei Stücken noch ein viertes gewonnen ist, nämlich:

d) die orthographische Sicherheit.

Die unterrichtlichen Bemühungen, welche die Erlangung dieser vier Stücke zum Zweck haben, bilden in ihrer Gesamt-

heit den Unterricht im Schreiben. Während des ersten Schuljahres setzt man denselben gewöhnlich in enge Beziehung zum ersten Leseunterricht, und das gewiß mit Recht. Die sichere Kenntnis der Laute ist auch die erste Bedingung für das Lesenkönnen und die klare Auffassung der Lautzeichen die zweite. Die Befestigung der gewonnenen Laut- und Zeichenvorstellungen und die Stärkung des sie verknüpfenden Bandes kann ferner nicht nachhaltiger bewirkt werden als durch Schreiben. Die jedesmalige Herstellung eines Schriftzeichens erfordert ja das Bewußtwerden der Zeichenvorstellung; zu ihr gesellt sich im Bewußtsein die verknüpfte Lautvorstellung. Beide treten also wiederholt zusammmen ins Bewußtsein und gewinnen mit jedem Male an Klarheit; das Band zwischen ihnen nimmt zu an Festigkeit und Dauerhaftigkeit. — Endlich muß der erste Leseunterricht um seiner selbst willen auch manches leisten, was dem Rechtschreiben zu gute kommt. Das Nacheinanderlesen der Laute und das Zusammenlesen derselben zu Wörtern befähigt die Schüler, beim Schreiben auch den umgekehrten Weg sicher und leicht zu gehen: Die Wörter im Geiste in ihre Elemente zu zerlegen und die letzteren nacheinander durch Schriftzeichen darzustellen; es macht die Schüler geschickt und geschickter, beim Schreiben eines Wortes „dasselb wort oder seine theyl, das ist, die buchstaben zuvor in seinen Mund zu nehmen und seine oren zu fragen, was und wie es laute". — Die Dehnungs- und Schärfungszeichen müssen dazu als Lesezeichen erkannt und beim Lesen als solche verwandt werden. Dies ermöglicht ihre Verwendung beim Schreiben und giebt bestimmte Fingerzeige dafür. Auch die mannigfachen richtigen Wortbilder, welche die Schüler beim Schreiblesen in sich aufnehmen können, sind für das Rechtschreiben ein Kapital, das reichlich Zinsen trägt und von dessen Sicherstellung und allmählicher Vergrößerung der Erfolg der Rechtschreibeübungen wesentlich mit abhängt.

Jedoch sind die Resultate, welche der erstjährige, mit dem ersten Leseunterricht verbundene Schreibunterricht zu erzielen vermag, stets noch recht unvollkommen und mangelhaft. Zwar sind Zeichen- und Lautvorstellungen gewonnen und miteinander verknüpft worden; aber die Schnelligkeit und Sicherheit in den Vorstellungsbewegungen, ohne welche Schreibfertigkeit nicht

möglich ist, fehlt noch fast gänzlich. Zwar sind die Schüler mit den Buchstabenformen bekannt gemacht und angehalten worden, dieselben nach Kräften genau darzustellen; aber das geistige Bild, welches die Schüler von der einzelnen Form erhalten haben, ist wegen der Kürze der auf seine Gewinnung verwandten Zeit und der noch unentwickelten kindlichen Auffassungskraft erst zu einem geringen Grade von Klarheit und Bestimmtheit gelangt. Die nötige Genauigkeit in der Herstellung der einzelnen Form konnte deshalb noch keineswegs erreicht werden. — Zwar konnte im Schreiblesenunterricht auch für das Rechtschreiben manches gethan werden; aber im Verhältnis zu dem, was bei dem gegenwärtigen Stande unserer Rechtschreibung in dieser Beziehung geleistet werden muß, ist es doch nur ein Geringes.

Wir sehen, der dem ersten Leseunterricht sich anschließende Schreibunterricht des ersten Schuljahres muß noch weitere unterrichtliche Bemühungen im Gefolge haben, deren Aufgabe es ist, die erlangten Resultate zu befestigen, zu berichtigen und zu erweitern. Zur Förderung der in Frage stehenden Vorstellungen und Vorstellungsbewegungen tritt kein besonderer Zweig des Sprachunterrichtes auf; alle Lese- und Schreibübungen dienen diesem Zwecke. Insofern es uns zu thun ist um eine möglichst genaue Darstellung der einzelnen Schriftformen, sowie um einen möglichst hohen Grad von Schreibgewandtheit, lassen wir in besonderen Schreibunterrichtsstunden das Streben nach Genauigkeit und Gewandtheit der Schrift in den Vordergrund treten. Diese bilden den Schönschreib-Unterricht.[1] Die Einführung in die deutsche Rechtschreibung und die Befestigung in derselben, mit besonderer Berücksichtigung der Fälle, wo die Zerlegung eines Wortes das Schriftbild derselben noch nicht genau bestimmt, übernimmt ein besonderer Unterricht im Rechtschreiben.

4. Der Sprachunterricht muß den Schülern Fertigkeit in der Übertragung der Schriftsprache

[1] Über diesen Unterrichtsgegenstand hat der Verfasser dieses Aufsatzes ausführlich gehandelt in seiner Schrift: „Schreibkunst". Die naturgemäße Erlernung, sowie die natürliche Ausübung derselben, insbesondere auf einem neuen, eigenartigen Schreibbrette. Hannover-Linden, bei Carl Manz. — 1890.

in Lautsprache vermitteln. Die Grundlage für die Gewinnung dieser sogenannten mechanischen Lesefertigkeit besteht

a) in der klaren Auffassung der Elemente unserer Lautsprache;

b) in der sicheren Kenntnis der zur Bezeichnung der letzteren dienenden Schriftzeichen.

Diese Grundlage zu schaffen, ist die Aufgabe des ersten Leseunterrichtes, welcher dieselbe Hand in Hand mit dem ersten Schreibunterrichte lösen muß. Zur Gewinnung und Erhöhung der Lesefertigkeit werden die Schüler in besonderen Lesestunden angehalten, die Schriftzeichen lautrichtig zu übertragen, anfangs zwei oder mehrere zusammenlesend (Silben- u. Wortlesen), dann mehrere Wörter, schließlich ganze Reihen überschauend.

5. Der Sprachunterricht muß die Schüler befähigen zum guten, sachgemäßen Ausdruck der Gedanken durch die Lautsprache und zur richtigen und schönen Übertragung der letzteren in Schriftsprache. Die Übungen zur Erreichung dieses Zieles pflegt man als Übungen im Stil zu bezeichnen. Ein guter Stil setzt zweierlei voraus: den Besitz von Gedanken und die Fähigkeit, dieselben in geeigneter Form zum Ausdruck zu bringen. Gedanken erhält das Kind in der Schule (durch Anschauungs- und Sachunterricht) und außerhalb derselben (durch Beobachtung der Vorgänge in der Natur und im Menschenleben). Die Fähigkeit, Gedanken schriftlich zum Ausdruck zu bringen, ist beim Auftreten des Aufsatzunterrichtes in ihren Vorbedingungen bereits vorhanden: Im Schreiblesеunterricht ist das Kind in das Geheimnis der Schriftsprache eingeführt worden; die orthographischen und grammatischen Belehrungen und Übungen haben es ebenso zur gesetzmäßigen Bildung und Biegung der Formen, wie zum regelrechten Schreiben derselben befähigt. Was bleibt nun noch für den Aufsatzunterricht zu thun übrig? — Zweierlei:

a) Hinsichtlich des Inhaltes muß zunächst aus dem geistigen Besitztum der Schüler ein bestimmter Gedankenkreis ausgeschieden werden; es geschieht solches durch Angabe des Themas. Innerhalb dieses Gedankenkreises muß sodann eine sachgemäße Ordnung und Gedankengliederung hergestellt werden. Zu dem Zwecke sind aus dem Ganzen bestimmte, sich aus-

ſchließende Geſichtspunkte herauszuheben (Dispoſition.) Das Gedankengerüſt, welches durch die Gliederung aufgebaut worden iſt, muß ferner ausgebaut werden; ſolches geſchieht durch Herbeiſchaffung des einzelnen Vorſtellungsmateriales und durch Verarbeitung desſelben zu höheren geiſtigen Gebilden.

b) Hinſichtlich der Form kommt es zunächſt darauf an, für jede zu verarbeitende Vorſtellung den bezeichnenden Ausdruck zu finden. Da die anzufertigende Darſtellung aber nicht loſe aneinandergefügte Vorſtellungen, ſondern Gedanken zum Ausdruck bringen ſoll, muß ferner beſondere Sorgfalt auf den Satzbau verwandt werden.

Die Arbeit nach dieſen zwei Seiten hin müſſen die Schüler je nach ihrer Bildungsſtufe ſelbſtſtändig verrichten, oder der Lehrer gewährt ihnen dabei die erforderliche Hülfe. In Rückſicht hierauf pflegt man im Aufſatzunterricht vier Stufen zu unterſcheiden: die Stufe der Nachahmung in Stoff und Form, die Stufe der Nachahmung im Stoff und der Verwandlung oder Erfindung der Form, die Stufe der Nachahmung der Form und der Erfindung des Stoffes und die Stufe freier Bewegung in Stoff und Form.

6. Der Sprachunterricht muß die Schüler befähigen, Schriftſprache mit angenehmer Tonſtärke, richtigem Tonfalle und angemeſſener Tonhöhe in Lautſprache zu übertragen und dabei den dargeſtellten Gedankeninhalt vollkommen zu erfaſſen und geiſtbildend zu verarbeiten. Zur Erreichung dieſes Zieles ſind beſondere Übungen im verſtändigen und ſchönen Leſen erforderlich. Sie haben eine der Bildungsſtufe der Schüler entſprechende mechaniſche Leſefertigkeit zur Vorausſetzung und können in dieſer Beziehung mit den Stilübungen, welche ſich die Erfolge der orthographiſchen, kalligraphiſchen und grammatiſchen Übungen zu nutze machen, in Parallele geſtellt werden.

Formvollendete Sprachſtücke, welche der Sachunterricht genügend aufgeklärt hat oder deren Verſtändnis durch Naturerſcheinungen und Lebenserfahrungen erſchloſſen worden iſt, ſind geeignet, den Übungen im verſtändigen und ſchönen Leſen zu Grunde gelegt zu werden. Jedoch hieße es den Zweck und

die hohe Bedeutung dieſer Übungen verkennen, wollte man ſie hauptſächlich an Sprachſtücken vornehmen laſſen, welche geſchrieben ſind, um zur Wiederholung und Befeſtigung der im Sachunterrichte behandelten Stoffe zu dienen. Derartige Stücke mögen beſſer im Sachunterrichte erledigt oder den Übungen im mechaniſch-richtigen Leſen überwieſen werden. In der dem verſtändigen und ſchönen Leſen gewidmeten Zeit gilt es Höheres zu erſtreben. Hier bietet ſich nämlich Gelegenheit, die durch den Schulunterricht vermittelte Bildung, deren Schwerpunkt in der Entwickelung der Intelligenz gefunden werden muß, dahin zu ergänzen, daß auch dem Gefühlsleben geſunde Nahrung zugeführt und daß der Wille auf das Gute gerichtet, geſtählt und gekräftigt werde. Eine Welt der edelſten Gefühle und nicht minder eine große Zahl der vortrefflichſten Vorbilder für unſer Wollen und Handeln tritt uns aber entgegen in den poetiſchen Erzeugniſſen unſerer klaſſiſchen und volkstümlichen Dichter. Ihre Werke athmen zum großen Teil wahre Bildung, deutſche Gemütstiefe und edle Geſinnungsart und bilden eine Macht, die gewiß imſtande iſt, das Gedeihen der Perſönlichkeit in ſittlicher Beziehung auf das Nachhaltigſte zu fördern. Aus ihnen wähle man deshalb in erſter Linie die Stoffe für die Übungen im ſchönen und verſtändigen Leſen. Man ſcheue ſich dabei nicht, in den Oberklaſſen gut organiſierter Volksſchulen auch größere Dichtungen (Tell, Wallenſtein, Hermann und Dorothea u. a.) zum Gegenſtande eingehender Behandlung zu machen. Wenn es gelingt, die Schule für eine ſolche Dichtung zu begeiſtern, ſo iſt von der Behandlung derſelben nicht allein eine Hebung der ſprachlichen Bildung, ſondern ein wohlthätiger Einfluß auf die Geſamtbildung der Schüler zu erwarten.

IV.

Berthold von Regensburg,

ſeine Volkstümlichkeit und ſeine Gedanken über Kindererziehung.

Von

Dr. phil. Otto Haupt, Leipzig-Neuſtadt.

(Schluß).

Schon oben konnten wir bemerken, wie gern er ſeine Vergleiche dem Tierleben entnimmt, ein dem deutſchen Volks-

charakter Rechnung tragender Zug Berthold's.[1] Die Menschen sollen wie die Ameisen sein, die jedes Jahr daran denken, wovon sie den Winter über leben können, die alle Zeit arbeiten und die Gutes und Edles, wo immer sie es finden, auf einen Haufen zusammentragen (561). Merkwürdig ist, daß er ein Bild zweimal verwertet und zwar in entgegengesetzter Weise. Er verlangt, daß die Christen den Heuschrecken gleichen sollen, deren dürrer Leib mitten im üppigsten Grase sie zur Tugend der abstinentia ermahnen könne (560), und dieselbe Eigenschaft des Heuschreckenkörpers benutzt er ein andermal (417), um mit diesem Tiere die unersättlichen Habgierigen zu bezeichnen, denn sie liege alle Tage im tiefen saftigen Grase, wo große Rinder und Rosse genug dran hätten und fett und dick würden, und trotzdem sie doch ein kleines Würmlein sei, werde sie niemals fett und könne nie genug bekommen.

Die List der Teufel, die auf mancherlei Weise die verschieden gearteten Menschen in ihre Netze zu bekommen wissen, vergleicht er höchst lebendig mit dem Thun und Treiben der

---

[1] Es ist interessant zu sehen, daß christliche Umdeutungen naturgeschichtlicher Vorgänge oder einzelner Eigenschaften gewisser Tiere in der deutschen Prosa und Poesie der christlichen Kirche eine große Verbreitung genossen. Abgesehen von den in geistlichen Kreisen entstandenen eigentlichen Tierdichtungen, wie Isengrines nôt, finden wir sie in kirchlichen Gedichten und in Predigten. Es sei hier nur hingewiesen auf die Marter der heiligen Margareta, ein Gedicht des 12. Jahrhunderts, in dem es von den sieben Eigenschaften der Taube heißt:

man liset ouch von der tûben,
diu hât siben natûre.

Die durch Verstümmelung der ganzen Stelle nicht mehr zu erkennenden sieben Eigenschaften finden sich in einer Predigt desselben Jahrhunderts. Diese, von den Taubenpaaren ausgehend, die bei Christi Darstellung geopfert wurden, deutet sie als die Einfalt und Keuschheit und fährt dann fort, daß die Taube uns auch zum Bilde gesetzt sei durch sieben große Tugenden, die sie hat. In welcher Weise jede erläutert wird, soll die Erklärung der siebenten zeigen. Der Prediger nennt als letzte Tugend, daß sie in hohlen Steinen oder in Löchern ihr Nest macht, und deutet sie folgendermaßen: der Stein der Christenheit ist der heilige Christ ... Die Höhle ist die offene Seite Christi, aus der Blut und Wasser rann. Mit dem Blute erlöste er uns, mit dem Wasser wurden wir getauft. — Vgl. Zeitschrift für deutsches Altertum von Moritz Haupt. 1. Band. p. 155 u. 284.

Jäger und Weideleute, die die großen Tiere durch andere Mittel fangen als die kleinen, die Fiſche durch andere als die Vögel (478). Um die Schwäche des ſündigen Menſchen zu veranſchaulichen, ſchildert er in draſtiſcher Weiſe die Stärke Adams vor dem Sündenfalle: Gott hatte ihn ſo ſtark gemacht, daß man alle Tage hätte Berge auf ihn legen können, man hätte ihn nicht zu erdrücken vermocht. Der (= wenn einer) alliu swert und alliu wâfen haete ûf in geslagen unde gestôzen, er enwaere niht tôt; der (= wenn einer) in versenket haete in alliu wazzer, er waere niht ertrunken. Doch wie ſtark und unſterblich ihn Gott auch geſchaffen hatte, sô hât in doch ein frouwe schiere überwunden, ... daz er alle sîne krefte verlôs (246).

Die Sehnſucht der ungetauft ſterbenden Chriſtenkinder und der noch nicht zur Vernunft gekommenen Juden-, Heiden- und Ketzerkinder, die nach ihrem Tode alle im Vorhofe oder limbus der Hölle ſitzen und, wenn auch ohne jegliche Marter und Qual, doch Gottes Antlitz ſchauen möchten, ſtellt er als ſo groß hin, daß die kleinen Seelen gerne an einer glühenden Säule auf und niederfahren würden, die von den Abgründen bis in den Himmel reichte (126).

Um zu zeigen, in welcher Stimmung der Chriſt den Leib des Herrn anzunehmen hat, erinnert er in der Erklärung der Meſſe daran, wie ein irdiſcher König empfangen wird. Wenn der König über die Berge kommen will, ſo läutet man alles ihm entgegen, um es den Leuten damit kund zu thun. Dann geht das Volk und wartet ſeiner. Und wenn er kommt, ſo ſchlägt man die Glocken alle zuſammen und läutet ſie hart aneinander. Dann ſtellen ſich Männer und Frauen auf hohe Bänke oder wohin ſie ſonſt können, damit ſie den König ſehen, und die pfaffeheit[1] geht ihm entgegen und empfängt ihn mit Lob und mit Geſange (458).

---

[1] Dieſer Ausdruck für Geiſtlichkeit zeigt uns, daß das Wort pfaffe im Mittelalter noch nicht jene üble Bedeutung hatte und noch nicht zum Schimpfwort herabgeſunken war. So ſagt die Magdeburger Schöppenchronik von Friedrich II.: he was ein gud pape geleret. Vgl. Specht, Geſchichte des Unterrichtsweſens u. ſ. w. 1885, p. 231.

Einen ſeiner wirkſamſten Vergleiche, der von großartiger Anſchaulichkeit iſt, ſchöpft Berthold aus der nächſten Umgebung, in der er eine Predigt hält und wodurch er die Furchtbarkeit des Teufels zeigen will. Die Worte ſind für die Gewalt ſeiner Rede ſo bezeichnend, daß ſie hier Platz finden ſollen. Er ſpricht erſt davon, daß man Gottes Antlitz hier nicht ſchauen könne, weil dieſe Freude übermenſchlich ſein würde, und fährt dann fort, um das Grauſige des Teufels darzuthun: Alsô stürbe ouch allez menschlîche künne, ob man den tiuvel saehe als er dâ ist. Unde waere ez alsô, daz man in möhte gesehen mit fleischlîchen ougen, daz man vor sînem grûwen niht stürbe, unde daz er iezuo dort hergienge vor dem walde (wan daz disiu stat hie vor uns ein glüender oven waere alle samt der durchglüewete): ez würde daz aller groeste dringen in den glüenden oven, daz diu werlt ie gewan oder iemer mêr gewinnen sol. (413).[1] Überhaupt erinnern ſeine Schilderungen der Höllenqualen an die dichteriſche Kraft eines Dante.

Aus naher Umgebung iſt vielleicht auch das Bild entnommen vom ſchmalen und ſteilen, ſchnell zur Burg emporführenden Fußpfade und vom bequemen Fahrwege, auf dem man langſamer die Burg erreicht, ein Bild, das er dazu benutzt, um die beiden Wege anzudeuten, die den Chriſten zum Himmel führen; unter jenem meint er das chriſtliche Martyrium, das Gott uns aber ſchon ſeit achthundert Jahren verſchloſſen habe, und mit dieſem das gläubige, dem Gottesdienſte geweihte Leben des Chriſten.

Endlich ſeien als zwei ſeiner ſonderbarſten Vergleiche erwähnt die Anführung der ſieben Zeichen des Todes (509), die in einer ſpäteren Predigt (II. 46) etwas verändert wiederkehren, und die fabelhafte Erzählung vom Hochmute Alexanders des Großen. In beiden ſind Wiſſenſchaft und Volksglaube in bunter Weiſe zu einem wunderlichen Gebilde vermengt. Er nennt Alexander einen der größten Thoren und ſchiebt ihm unter, er hätte die Abſicht gehabt, die größten Sterne vom

[1] Berthold hielt alſo dieſe Predigt im Freien zwiſchen einer Stadt und einem nahen Walde.

Himmel mit der Hand herunterzunehmen, er hätte es so weit bringen wollen, über Meer wie auf trockenem Lande zu fahren, die mächtigsten Berge zu wiegen und zum stürmenden Meere mit Erfolg zu sprechen: stehe still und schweig (398)!

Dieser Bericht über Alexander nimmt sich höchst eigentümlich aus in dem Munde eines so begabten und wissenschaftlich gebildeten Mannes, den man sogar eine Zeit lang für den Verfasser des Schwabenspiegels hielt.[1] Als Entschuldigung muß allerdings angeführt werden, daß die Zeitverhältnisse durch die geringe Verbreitung litterarischer Hilfsmittel — mußte doch jedes Buch mühsam abgeschrieben werden — schiefe und falsche Auffassungen begünstigte, die übrigens die Kirche zu ihrem Vorteile in meisterhafter Weise zu benutzen verstand, man denke nur an die Konstantinische Schenkung.[2]

Drittens ist als Volkstümlichkeit Bertholds zu erwähnen, daß er die Anschauungen, Sitten und Gebräuche, sowie die lasterhafte Lebensweise seiner Zeitgenossen in seine Predigten schonungslos hineinzieht. Was kirchliche und religiöse Angelegenheiten betrifft, so wendet er sich gegen die Simonie, die falschen Ablaßprediger, den Aberglauben, die Judentaufe und gegen die Ketzer.

Die Simonie stellt er (II, 69) in eine Linie mit der Kirchenschändung und dem Kirchenraube, und er zählt sie auf unter den Mordarten, die der vierte der Mörder trägt, die die Seele ermorden zum ewigen Tode.

---

[1] Selbst Ficker, der überzeugend dargethan hat, daß der Schwabenspiegel erst etwa 1274 entstanden und 1275 vollendet ist, vermutet, daß der vorwiegend in Augsburg sich aufhaltende Berthold dem Verfasser des Rechtsbuches nahe stand, daß seine Kenntnisse dem Werke zu gute kamen, daß er vielleicht an den Vorarbeiten dazu beteiligt war. Vgl. Wiener Sitzungsberichte, hist.-phil. Kl., 77, p. 808. Über die Entstehungszeit des Schwabenspiegels von Julius Ficker.

[2] Fischer sagt a. a. O. p. 15.: Vor der Erfindung Guttenbergs war es unmöglich, sich über weitere Zeiträume geschichtliche Klarheit zu verschaffen; willkürliche Annahmen, Verwechselung des Bestehenden mit Vergangenem, Irrtümer und Fälschungen durchbrachen fortwährend den geschichtlichen Zusammenhang, verwirrten die Meinungen und verfälschten die Anschauungen, so daß die widersprechendsten Lehren mit Eifer und oft mit gutem Glauben vorgetragen wurden.

Beim Ablaß macht er einen Unterſchied zwiſchen falſchem und wahrem. Dieſer, von den heiligen Vätern beſtätigt, wird unter anderm auf den Kirchweihen[1] ausgeteilt, dem Werkeſchatz der heiligen Männer entnommen und nur denen gegeben, die hier auf Erden Buße thun wollen (II, 12). Den falſchen aber predigen und verleihen die pfenningeprediger, deren es in ſeiner Jugend noch keine gab, die aber jetzt als die liebſten Knechte des Teufels umherziehen, dem Volke vorlügen, vom Papſte die Gewalt des Ablaſſes bekommen zu haben, und die Seelen der alſo bethörten Menſchen der Hölle verkaufen, indem ſie ihnen vorreden, daß der Pfennig ihre Sünden gebüßt habe (208).

Am heftigſten wird Berthold, wenn er auf den Aberglauben zu ſprechen kommt. Er erwähnt unter den Frauen die Lüppelerinnen[2] und Zauberinnen, die da zaubern, um einen Mann zu bekommen[3], um Kinder zu gebären, um Kinder groß zu ziehen; deshalb kaufen ſie Wachs, Holz, tote Knochen; ſie zaubern mit Kräutern, mit heiligem Chryſam, mit dem Leibe des Herrn. Beſonders den Dorfweibern wirft Berthold vor, an Nachtfrauen und ähnlichen Spuk zu glauben, an heilige Brunnen und Bäume, an heilige Gräber auf dem Felde (Hünengräber?) (II, 70). Ein weit verbreiteter Aberglaube

---

[1] Damals ſcheinen alſo noch die Kirchweihen kirchliche, fromme Feſte geweſen zu ſein. Wie es im Reformationszeitalter damit ſtand, berichtet uns Wickram in ſeinem Irrreitend Pilger, Straßburg 1556 (Exemplar in Berlin, Kgl. Bibl.) p. l. IIIb.:

Wie kans dan heiſſen ein kirchweih,
Es muß mir heiſſen ein kirchſcheuch,
Dann yederman die kirchen ſcheucht
Vnd dieſelbig auch hefftig fleucht,
Dem würtshauß zu der füll vnd ſchlam
Lauffends mit hauffen zu allſam,
Gleich wie die ſchwein eylen zum oß,
Des freſſen, ſauffens iſt kein moß.

[2] Lüppelerinne = die mit lüppe umgeht, einem aus Pflanzen gezogenen Safte, mit dem man Zauberei trieb.

[3] Ob Berthold nicht auch noch in unſerer Zeit darüber predigen könnte? Ich hörte kürzlich, wie zwei zehnjährige Schulmädchen einer Großſtadt ſich angelegentlich darüber unterhielten, ob man einer Jungfrau in die halbgefüllte Kaffeetaſſe Kaffee nachgießen dürfe, ohne ihrer Verheiratung zu ſchaden.

ſeiner Zeit veranlaßt ihn auch, bei Beſprechung der Taufe hervorzuheben, daß nur der lebendige Menſch dieſes Sakramentes teilhaftig werden kann, und auch z. B. ein Jude nicht getauft werden dürfe, wie es leider häufig vorkomme, daz diu kint oder die schuoler her nement ein jüdelîn und sie sprechent, sie wellent den juden toufen, und stôzent ez alsô in eime spotte und anders niht in ein wazzer, und daß nur mit Waſſer getauft werden dürfe und nicht mit Milch, Wein, Sand, Aſche, Erde oder gar — einem Ameiſenhaufen (II., 85).

Mit dem Aberglauben bringt er die Ketzerei in Verbindung. Die Ketzer lehren heimlich in den Winkeln oder in finſtern Löchern, und getrauen ſich nicht ans Licht, ſie gehen in die Weiler und Dörfer und zu den Kindern, die die Gänſe hüten, ſie reden von Gott und den Engeln in ſo beſtrickender Weiſe (!), daß ſie die Leute bald von ihrem Chriſtentume ſcheiden, alſo daß man ſich vor ihnen gar ſehr hüten muß. Bekennt doch der gläubige Bußprediger zur Bekräftigung ſeiner Worte ſelbſt: Ob got wil, ich hân kristenglouben alse vesteclîchen als von rehte ein ieglich kristenmensche haben sol: und ê daz ich niwan (nur) vierzehen tage in einem hûse wolte sîn mit wizzenne, dâ ein ketzer inne waere, ich wolte ê in einem hûse sîn, dâ fünf hundert tiuvel inne waeren, ein ganzes jâr (403). Deshalb warnt er vor zu vielem Nachdenken über die Wunder des Glaubens und vor zu vielem Grübeln, da wir in dem hohen Chriſtenglauben gar manches als wahr hinnehmen müſſen, was wir weder ſehen noch hören (II., 77).

Daß Berthold trotz der Verurteilung der Simonie und des (falſchen) Ablaſſes ein treuer Katholik war und durchaus nicht der Vorläufer des Proteſtantismus, als den ihn manche hinſtellen, bezeugen eine Menge Äußerungen, in denen er der Gewalt des Papſtes und der uneingeſchränkten Macht der Kirche Erwähnung thut, wenn er z. B. behauptet: diu ander mûre (mit der Gott den Acker ſeines Himmelreiches ſchützt), daz ist daz îsenîne swert des werltlîchen vesten gerihtes, daz sol der bâbest dem kaiser lîhen (362); und daß er dabei völlig ein Kind ſeiner Zeit war, beweiſen einmal ſeine Empfehlung der Wallfahrten, unter denen er aufzählt gotesverte über mer

unde ze sant Jâcobe oder ze Rôme oder gein Âchen, und zum andern seine sonderbare Überzeugung, daß es für das Christentum nützlich sei, wenn sich die gelehrten Theologen streiten, welcher Heilige der Vornehmste im Himmelreich ist; er sagt: ez kriegent die meister von Paris etewenne, welich heilige der hôhste in dem himelrîche sî unde von welhen tugenden einer hoeher sî danne der ander; unde der selbe kriec ist ein nützer kriec und ein guoter kriec und ein liutsaeliger kriec (537).

Den weltlichen Anschauungen seiner Zeit setzt sich Berthold in den Stellen entgegen, in denen er von den Tugenden des Menschen spricht und das Wort in einem völlig andern Sinne gebraucht, als es die von höfischem Geiste erfüllte Generation verwandte, die Schickliches und Sittliches vermengte. Unter Tugend verstand man damals ein feingesittetes Benehmen, wie man es von einem Ritter verlangte, Berthold will aber darunter die guten Eigenschaften eines Christen verstanden wissen. Es mag uns eigentümlich erscheinen, wenn wir durch ihn erfahren, daß man denjenigen tugendhaft nannte, der eine Schüssel hovelîchen tragen oder einen Becher in derselben Weise darbieten konnte (96), der die Hände gezogenlîche gehaben oder für sich gelegen kan, der beim Zutrinken ein Tüchlein vor sich in die Höhe hebt und damit wedelt (wobei der ernste Prediger scherzend sagt: lâz daz tüchelîn ligen, jâ getrinke ich wol! II. 179)[1], oder wenn wir hören, daß etliche Leute Untugend heißen, so ein Mensch einfältiglich ißt oder trinkt (564). Allein wir müssen bedenken, daß das höfische Benehmen jener Zeit, das in immer weitere Kreise der Bevölkerung drang, einer Fülle fester Regeln unterworfen war[2], „weshalb auch etwas Stereotypes

---

[1] Die weite Verbreitung des Zutrinkens bezeugt auch Wernher der Gärtenäre im Meier Helmbrecht, v. 986:

trinkâ, herre, trinkâ trinc!
trinc daz ûz, sô trinke ich daz.

[2] In seiner bereits erwähnten Rezension sagt Grimm: Wir stellen uns heutzutage kaum vor, wie gemessen und bestimmt in dem äußeren Benehmen zu jener Zeit manche Dinge waren. Die Übereinstimmung der Bilder in Handschriften bis in fast unmerkliche Nebensachen, legen davon Zeugniß ab. Das Stellen der Füße und Verschränken der Beine, die Lage

durch die Menſchen jener Zeit ging“. Sogar in den Klöſtern wurde außerordentlich viel Wert darauf gelegt, daß die Jugend jenem höfiſchen Codex gemäß ſich betrug; hatte doch jeder einzelne Schüler gewöhnlich einen Kuſtos, der ihn ſtets begleiten mußte, und gaben doch die Cluniacenſer einem jeden zwei Kuſtoden, von denen ſelbſt die ſchon zu Diakonen geweihten Jünglinge nicht befreit waren[1]. Grimm führt als Beiſpiel des feinen Benehmens eine kleine Szene aus dem Parzival an (Ausg. von Lachmann 512,13): der Ritter Gâwân bittet Orgelûsen, ihm das Pferd zu halten; dieſe aber weigert ſich es zu thun, weil ſeine Hand die Zügel angegriffen habe und ſie deshalb die ihre nicht an dieſelbe Stelle legen dürfe. In vollſter Entrüſtung über die ihr gemachte Zumutung ruft ſie aus:

bî tumpheit ich iuch schouwe,
(sprach sie) wann (denn) dâ lac iuwer hant,
der grif sol mir sîn unbekant.

Für unſchicklich galt es z. B. auch, bei Tiſch den Gürtel weiter zu ſchnallen oder den Schaum vom Biere zu blaſen.[2]

Dieſe feine Sitte aber war nur ein Deckmantel, unter dem das Laſter in einer geradezu ſchrecklichen Weiſe wucherte.

---

und Bewegung der Arme, Hände und Finger hat nach dem Stande oder Affekte der Menſchen eine übereingekommene Regel, wovon wir noch jetzt unter Bauern und Landſtädtern Überbleibſel antreffen. Damals zeichnete es aber die feine Welt aus und in vielen lag wirklich bewundernswerte Zierlichkeit und Naivität. In dem Maneſſiſchen Codex zu Paris (jetzt Heidelberg) haben alle Umarmungen, der fehlerhaften Zeichnung ungeachtet, eine ausgezeichnete Anmut, aber in Wendung der Häupter und Schlingung der Arme beinahe gleichen Typus. Die Scheidung zwiſchen männlichem und weiblichem Geſchlechte war in Sitten und Gebräuchen noch weit ſichtbarer. Eine feingebildete Frau ſcheute ſich etwas anzurühren, was unmittelbar vorher ein Mann angegriffen hatte.

[1] Specht, a. a. O. p. 159—161.

[2] Meier Helmbrecht
1151: er lie die gürtel witer baz
dô er saz ob sînem tische und
1166: .. der blies in einen becher
den schûm von dem biere,
worauf er ſagt:
und raeche ich daz niht schiere,
sô würde ich nimmer frouwen wert.

Schilderungen anderer Männer beweiſen uns, daß Berthold nicht zu ſtark aufgetragen hat in all den Stellen, in denen er gegen die Unſittlichkeit ſeiner Zeit donnert, das Wort Unſittlichkeit im weiteſten Sinne genommen. Faſt zahllos ſind die Äußerungen, in denen er gegen die maßloſe Selbſtſucht, gegen die Habgier eifert, die das ganze Geſchlecht ergriffen hatte. Wohl in allen Predigten ſtellt er den gîtigen als den Genoſſen des Teufels hin und ſetzt ihn in eine Reihe mit dem Ketzer und Juden: die gîtigen unde die ketzer unde die tiuvel daz ist ein geselleschaft und ein gumpenîe (420). Die Habgier klebt den alten Leuten an wie das Pech; ſie verhärtet und verſteint ihre Herzen, wie man deutlich an Judas ſehen kann, dem der Herr drei Jahre lang gepredigt hat und den er doch nicht zu bekehren vermocht hat (519); ſie iſt als juncherre des tiuvels ſo gewaltig, daß ſie dem römiſchen Kaiſer ſeine kaiſerliche Gewalt nehmen, daß ſie Herzögen und andern Herren ihre Macht entreißen, daß ſie Burgen und Türme gewinnen kann (528). Zu den Habgierigen gehören die Wucherer, die auf Pfand ausleihen und die Dingesgeber (438). Sie ſind alle die Urſachen des Hungers und des Mangels in der Welt, und es wäre beſſer geweſen, die Wölfe hätten ſie in der Wiege gefreſſen oder die Hunde ſie an der Mutter Bruſt zerriſſen (258 u. II. 111).

Die oft wiederkehrenden gegen die Unmäßigkeit im Eſſen und Trinken gerichteten Worte deuten darauf hin, wie groß auch dieſes Laſter in jener Zeit geweſen ſein muß. Einſt war es, ſo rühmt Berthold, eine große Zucht an Frauen, daß ſie in beiden mäßig waren, jetzt vertrinkt der Mann das Schwert und die Frau den Schnürring und das Kopftuch, zehn Männer verzehren ſoviel, daß vierzig davon geſättigt werden könnten, und wenn ein Armer von ihrem Überfluſſe etwas erbittet, wird er mit Geſpött verjagt.

---

[1] Daß Berthold auch hier nicht übertrieb, beweiſen die Verſe 984 bis 1006 im Meier Helmbrecht, wo Wernher bei der Schilderung des höfiſchen Lebens der Trunkſucht der Ritter gedenkt. Aber auch hier trat im Laufe der Jahrzehnte Verſchlimmerung ein. Jörg Wickram eifert in jedem ſeiner Werke gegen die Schlemmerei, er verfaßte ſogar einen Dialog über

Eine genaue Kenntnis der Verhältnisse verrät er in all den Stellen, in denen er von dem überall herrschenden Betrug spricht. In welcher Weise Knechte und Mägde ihre Herrschaft hintergehen, weiß er vortrefflich auszuführen, wie die Handwerker und Kaufleute ihre Abnehmer übervorteilen, scheut er sich nicht, ihnen offen ins Gesicht zu sagen, und wie die Klügeren die Dummheit anderer benutzen, zeigt uns die zugleich den Aberglauben der Zeit bezeichnende Erwähnung von Männern, die da vorgaben, zur Hölle zu fahren und von den Frauen, denen ein Verwandter gestorben ist, sich Geld oder Röcke oder Schuhe mitgeben zu lassen, damit sie der gequälten Seele helfen könnten (II. 18). Daß derartige Betrügereien besonders auf dem Lande häufig vorkamen, beweist die große Anzahl der Erzählungen, die darüber im Schwunge waren. Wir finden deren noch im 16. Jahrhundert mit mancherlei Veränderungen wieder, reizend ausgeführt z. B. bei Jörg Wickram im Rollwagenbüchlein. Der erzählt, daß ein fahrender Schüler nicht nur eine reiche Bäuerin, sondern auch den pfiffigern Bauer selbst überlistet, als die Frau versteht, er komme aus dem Paradies, da er ihr mitteilt daß er ein armer Student sei, der Paris soeben verlassen habe.[1]

Die Häufigkeit der Abschnitte in seinen Predigten, die der Unkeuschheit gewidmet sind, wobei Berthold in äußerst naiver, realistischer Weise verfährt, können uns ein Bild geben von der Größe der geschlechtlichen Ausschweifungen jener Tage. Oft genug fordert er die Jugend auf, bald zu heiraten, um nicht noch mehr in die Stricke des Teufels zu geraten, und fast unglaublich klingt die Mahnung an Frauen, keine Wallfahrten zu unternehmen oder wenigstens dabei nicht über Nacht auszubleiben, damit sie ihre Reinheit nicht verlieren. Eine Romfahrt ist ihnen nichts nütze, weil sie mehr Sünden von ihr heimbringen, als sie mitnehmen. Als Beleg führt er folgendes an: Wir lesen von einer diu fuor ze Rôme, unde daz

---

die Trunkenheit (Straßburg 1555, Exemplar in Berlin), den er dem Bürger M. Ruser widmet, weil dieser mit emsigem und brüderlichem Fleiß ihn vom Zutrinken abzuwenden versucht habe (Vorrede).

[1] Rollwagenbüchlein, Ausgabe von Kurz, 1865, p. 179.

(= das was) sie niht dar fuorte daz brâhte sie heim .... Ir magettuom fuorte sie dar kiusche unde reine, unde liez den (das Magdtum) dort bî sant Pêters münster, unde brâhte ein kint her wider von dannen (356).

Aber leider — sein Predigen war umsonst.[1] Man vergleiche nur die durch historische Zeugnisse gesicherte und darum lebenswahre Darstellung der sittlichen Verhältnisse in den folgenden Jahrhunderten bei Fischer[2] und erinnere sich der berüchtigten Facetiensammlungen.[3]

Endlich tadelt Berthold die Putzsucht der Frauen, der gilwerinnen und verwerinnen, die gelbe Kleider und Bänder tragen und die sich schminken (!), um ihren Männern zu gefallen (367). Er warnt sie um so mehr vor diesem Strick des Teufels, als sie sonst frömmer sind als die Männer, lieber zur Kirche und zum Ablaß kommen und ihre Gebete lieber sprechen (414).

Als vierter und letzter volkstümlicher Zug des Bußpredigers sei die Lebhaftigkeit seines Vortrages und die Lebendigkeit seiner Darstellungsweise hervorgehoben. Er erreicht sie durch folgendes:

---

[1] Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, daß Berthold augenblicklich bei Einzelnen große Erfolge erzielte und gewiß viele zur Reue und Buße — aber auch dies wohl meist nur vorübergehend — brachte. Wir haben schon oben in anderer Beziehung ähnliche Fälle gefunden. Hier soll nur die Erzählung Johanns von Winterthur Erwähnung finden, der berichtet, daß während einer Predigt eine meretrix publica compuncta surrexit et suam vitam fedam et turpem abnegavit. Durch eine Heirat mit einem ebenfalls von der Predigt tief ergriffenen Manne und durch eine schnell veranstaltete Geldsammlung wurde für sie gesorgt.

[2] K. Fischer, a. a. O. p. 121 ff.

[3] Welche eigentümliche Anschauungen man noch im 16. Jahrhundert über Schicklichkeit und Sittlichkeit hatte, bezeugt uns wiederum Wickram in seinem Rollwagenbüchlein. In der Vorrede an den gütigen Leser versichert er nämlich völlig ernsthaft, daß er nur solche kurzweilige Geschichten vor Augen gestellt habe, an denen sich niemand ärgern werde und die selbst für ehrbare Weiber und züchtige Jungfrauen eingerichtet seien — und nun lese man in manchen Erzählungen die naive Darstellung gröbster Unsittlichkeiten. Unsere Verwunderung über eine solche Erscheinung wird noch größer, wenn wir erfahren, daß ein so feingebildeter Geist wie Mutianus Rufus eine Facetiensammlung herausgeben wollte, weil er überzeugt war, „daß im Leben oft gemeine Anekdoten sehr viel vermögen." (S. Deutschlands lit. u. rel. Verhältnisse im Reformationszeitalter v. K. Hagen. 1841. S. 408.)

1. Durch den Gebrauch von Sprichwörtern und verbreiteten Redensarten und durch Hineinziehen von Personen in seine Rede, die als Lieblinge des Volkes in seinem Gedächtnis leben. Häufig erwähnt er den Kaiser Heinrich und den edlen König Karl und den guten Sant Oswald. Zu den Sprichwörtern u. s. w. gehören: einer Frau Romfahrt und einer Henne Flug über einen Zaun ist alles gleich nütze (356); selbe taete, selbe habe; daz dû dir selber gebriuwen habest, daz trink ouch selber (435); müezekeit ist aller sünden muoter (481) und ein gelîchez vindet sîn gelîchez (II. 143).

2. Durch Fragen oder sonstige eingeworfene Bemerkungen, z. B. (426) ist ieman hie, der mir ein ei umb eine mark silbers welle geben? oder fingiert (429): Bruoder Berhtolt, welhez sint nû tegelîche sünde unde welhez sind houbetsünde? Oft bemerkt er: ein schalkhaft herze weiz wol, waz ich meine! Äußerst lebendig ist der Ausruf: ist ieman hie, der daz himelrîche koufen welle? Wan himelrîchesmarket ist hiute hie ûf geslagen, daz vindet man hie veile (II. 163), oder endlich inbezug auf Rechtsverhältnisse: verfluochet sî der den marcstein verwandelt (II. 216)!

3. Durch direkte Anrede an verschiedene anwesende Stände und Berufsklassen an Männer und Frauen, an Heilige, Engel und Teufel. Damit müssen lebhafte Handbewegungen verbunden gewesen sein, worauf auch Strobl hinweist (II. 323).

Ein treffliches Beispiel von der Gewalt und Wirkung seiner Rede, dem Bilderreichtum und der Lebendigkeit seines Vortrages bietet uns die 29. Predigt: wie man die werlt in zwelfiu teilt. Sie behandelt den Abfall des Zehnstämmereichs und wendet die Erzählung vom Propheten Ahia (1. Kön. 11) und seinem zerstückten Mantel auf die gegenwärtige Versammlung an. Das anschaulichste und geradezu dramatisch-lebendige Stück ist die Anrede an die Teufel; sie lautet: Ir tiuvel, ir sît daz her Jeroboam, sô bin ich ez der wissage unde bin her gein iu komen ûf disen acker vor dirre stat hie, und ez ist dehein rât, wir müezen dise liute mit einander teilen. Ir unsaeligen tiuvele, ir haetet sie vil gerne mit einander. Ez mac niht gesîn, wir müezen sie teilen.

Ir tiuvele, die liute alle samt der zwelf geslehte — daz sint dise liute alle samt, dise kristenliute hie vor mînen ougen — die teile ich rehte in zwelfiu. Ir tiuvel, der habet iu die zehen teil unde lât mir unde dem almehtigen gote niwan diu zwei. Darauf wendet er sich an die vor ihm Sitzenden mit den Worten: Jâ, nû sitze unde mach ein kriuze für dich! Unde haetest du ein guot herze, daz waere dir vil bezzer danne alliu kriuze, die dû machest. Und wieder die Teufel anredend, fährt er fort: Ir tiuvel, wellet ir nû hoeren, welhiu teil iuch an gehoeren, wer die sint die iu der almehtige got erloubet? Daz sint zehen hande liute, die erloubet iu got alle samt, und er wil ir einigen niemer an gesehen in sîns vater rîche. Buoze ist alle zît ûz genomen, d. h. wer Buße thut, rettet sich aus der Hölle.

Wir kommen nun zu denjenigen Abschnitten seiner Predigten, in denen sich Berthold mit der Jugend beschäftigt. Es muß uns eigentümlich berühren, daß ein Mann, der die ganze Kraft seines reichen und starken Geisteslebens darauf verwandte, der mitlebenden Menschheit neue Ideale zu geben, ihrer stürmischen Natur Zügel anzulegen und ihren Thatendrang wie ihr rastloses Vorwärtsstreben und Jagen nach Gewinn in andere Bahnen zu lenken, sich zum größten Teil an die Erwachsenen wendet, dabei der Jugend nur selten gedenkt und noch seltener der Erziehung und Bildung derselben. War es Furcht vor einem heranwachsenden Geschlechte, das seine Bildung mißbrauchen konnte, oder Furcht vor dem Aufkeimen einer weltlichen Wissenschaft, die an dem Dogma der Kirche rütteln konnte? Die Anzeichen für solch frevelndes Beginnen waren schon vorhanden! Stand doch zu seinen Zeiten die Mathematik in hoher Blüte und erkühnte sie sich doch, mit Entschiedenheit eine Aenderung der kirchlichen Feste zu verlangen! Mußte aber nicht auch die von Bacon erwähnte Thatsache der völligen Verschiebung der Feste, die soweit ging, daß im Jahre 1267 die ganze eigentliche Charwoche hindurch Fleisch gegessen und die dem Jubel gewidmete Osterwoche gefastet worden war — mußte sie den eifrigen und streng gläubigen Verkünder des Gotteswortes nicht daran mahnen, den Wissenschaften größere

Ehrfurcht zu zollen, als er that?[1] Oder ahnte er vielleicht in jenen Errungenſchaften des menſchlichen Geiſtes und dem immer häufigeren Auftreten gebildeter Ketzer einen inneren Zuſammenhang und ſah er vielleicht ſchon im Geiſte die blutige Morgenröte einer Revolution, die im Anzuge war, die Grundveſten ſeiner Kirche zu brechen? Oder war ſeine Seele einzig und allein erfüllt von der Miſſion, Buße zu predigen? Was war ihm Bildung! Was galt ihm Wiſſen! Beide vermochten den Menſchen nach ſeiner Anſicht nicht zu beſſern; nur die Buße war die Helferin, nur die Kirche die treue Mutter, die die Verirrten wieder in ihren Schooß aufnehmen konnte. Darum ſo häufig die Geringſchätzung weltlichen Wiſſens, darum ſo häufig der Hinweis auf die Buße. Schon oben ſahen wir es bei der Erwähnung der Entfernung der Sterne von einander und von der Erde. An einer anderen Stelle will er den Menſchen dreierlei Weisheit lehren, die ihnen nützer ſei denn all der

---

[1] Aus jener durch die Araber hervorgerufenen Blütezeit der Mathematik ſollen nur drei Thatſachen hervorgehoben werden:

1232 verfaßte Johann von Sacro-Bosco, ein ſchottiſcher Mönch, der als Mathematiker einen Weltruf genoß und der 1256 (oder 1232?) ſtarb, ſeinen Traktat: de anni ratione seu ut vocatur vulgo computus ecclesiasticus.

1267 richtete Roger Bacon, der „Humaniſt des 13. Jahrhunderts, der das Unglück hatte, ſeiner Zeit weit vorausgeeilt zu ſein und der ſeinen klaren Geiſt und offenen Sinn durch Jahre lange Haft im Kloſterkerker büßen mußte", ſein opus majus ad Clementum IV. Hierin heißt es: „Da der Sonntagsbuchſtabe von 1267 B iſt, ſo ſollte am 10. April das Oſterfeſt gefeiert werden. Die Kirche aber, welche dem numerus aureus XIV. folgend, den terminus paschalis auf den 12. April ſetzte, feierte Oſtern erſt am 17. April, alſo um 8 Tage zu ſpät; ſo wurde denn in dieſem Jahre die ganze Charwoche hindurch Fleiſch gegeſſen und die dem Jubel gewidmete Oſterwoche gefaſtet."

1240 berief Alfons der X. von Caſtilien ein Collegium von Aſtronomen, das die ptolemäiſchen Tafeln verbeſſern und vor allem die Dauer des tropiſchen Jahres genau feſtſtellen ſollte. Am 3. Juni 1252 waren die Tafeln fertig, wurden jedoch nochmals umgearbeitet und jetzt erſt durch Abſchriften vervielfältigt. Dieſe Tafeln über den Lauf der Geſtirne genoſſen Jahrhunderte lang das größte Anſehen. (Das nähere darüber ſ. in Ferd. Kaltenbrunner, die Vorgeſchichte der Gregorianiſchen Kalenderreform in den Wiener Sitzungsberichten, hiſtor.-phil. Klaſſe 82, p. 289—414.)

Meiſter Kunſt, die zu Paris und Montpellier, zu Orleans und Salerno, zu Padua und Bonn ſind. Denn all die Kunſt, die ſie können, iſt nihtes wert, sie künnen danne dieselben drîe künste (5). Und die Buße hebt er ſtets hervor als diejenige Macht, die auch den allerhärteſten Sünder, ſogar den gîtigen erlöſen kann aus der ewigen Verdammnis. Auch nach den ſchärfſten Strafworten erklingt ſein milder Ruf: riuwe unde buoze versage ich niemanne, die nim ich alle zît ûz (296).

Auch der Umſtand, den er ſelbſt erwähnt, daß nämlich die Juden[1] wohl gelehrt ſind in der Schrift und dadurch viele Chriſten verführen, veranlaßt ihn nicht etwa zu der Aufforderung an die Gemeinde, nun auch die Schrift zu leſen, ſondern zu dem Verbote, mit einem Juden zu reden (530). Von den Geiſtlichen zwar verlangt er Bildung, aber hauptſächlich nur deshalb, damit ſie den Ausſatz vom bloßen Ausſchlag, damit ſie tödtliche Sünden von täglichen Sünden unterſcheiden und die Buße demgemäß einrichten können (111). Die Eintreibung des Zehnten iſt ihm wichtig, weil die Chriſtenheit gar vieler guter Lehren und weiſer Pfaffheit bedarf, damit dieſe um ſo beſſer große Weisheit und Kunſt lehren und dem allmächtigen Gott ſeinen lieben Schatz wohlbehüten könnten (114). Der Papſt und alle Pfaffen ſollen der Chriſtenheit pflegen mit geiſtlichem Recht und Gericht, mit Beichte und Predigt und mit anderer guter Lehre, und die geiſtlichen Leute hat Gott verordnet, daß ſie uns weiſen und lehren zu einem tugendhaften Leben durch gutes Beiſpiel (142/143).

Als echter asketiſcher Bußprediger des Katholizismus aber erweiſt ſich Berthold in ſeinen Anſichten über Ehe und Kinderſegen. Kurz ſoll nur erwähnt werden, daß er diejenigen Eheleute über alles lobt und preiſt und dem Himmel am nächſten ſtehend erachtet, die zeitlebens ohne geſchlechtliche Berührung gelebt haben! Daneben preiſt er es als ein hohes Glück, wenn eine Ehe kinderlos geblieben iſt, und warum? weil viele tauſend Seelen durch die Sünde ihrer Kinder zur Hölle

[1] Seine Bemerkungen über die Juden ſind überhaupt bisweilen von ſonderbarer Naivität; ſein Chriſtenglaube und ſein urdeutſches Gemüt ſuchen ſich vergebens zu vereinigen.

gekommen ſind, ſo Eli, ſo Judas (160). Durch dieſe Worte ſetzt er ſich in ſcharfen Gegenſatz zu der altgermaniſchen im Volksbewußtſein noch fortlebenden Anſchauung vom Kinderreichtum. Er geht ſogar ſoweit zu behaupten: Wizze, swenne dû kint gewinnest, daz der tiuvel reht einen turn mit den kinden hât ûf dich gemûret, daz dû im niemer mêre maht entrinnen (160) und an anderer Stelle: Geloube mir, ez hât dir got ze einen saelden getân, ob dû niht kindes hâst: ob eht dû selbe wilt, dû maht daz himelrîche vil deste baz erwerben danne ob dû kint haetest (306).

Sein düſtrer Büßerſinn erwartet auch im Jenſeits die Löſung aller verwandtſchaftlichen Bande, die Vernichtung aller kindlichen Liebe gegen ſündige Väter. Die kleinen Kinder werden ein Schwert in der Hand halten und richten über Vater und Mutter und dann wird die Liebe zu Gott jeden Funken des Mitleids in ihnen erlöſchen (186), und wenn gar beide Teile in der Hölle ſchmachten, dann werden Sohn und Vater, Tochter und Mutter ſich gegenſeitig verfluchen (193). Wie ſchauerlich klingt folgender Abſchnitt: Wenn du in die Hölle kommen wirſt, du Habgieriger, ſo wird dein eigen Kind dich verfluchen und alſo ſprechen: wê, daz diu wile unde diu stunde verfluochet sî, dô dû mîn vater wurde! So ſpricht dann der Vater wiederum dasſelbe zu dem Kinde und giebt ihm die Schuld, daß er das Gute alles nur um ſeinetwillen ſich verſchafft habe; und ſo giebt eins dem anderen die Schuld und ſie beißen und kratzen ſich, daß ihnen die böſen Teufel kaum ſo wehe thun können als ſie einander thun. Nû sich, gîtiger, selbe tuo, selbe habe! daz hâst dû dir an dînen eigenen kinden erkoufet mit dînem unrehten guote (471). Sicher müſſen wir die menſchliche Verirrung bedauern, die zu ſolchen Bildern und Schreckmitteln ihre Zuflucht nimmt, und den großen Prediger entſchuldigt nur ſein Stand und ſeine rohe Zeit.

Seine die Erziehung betreffenden Vorſchriften gelten zunächſt nur für das Haus. Die leibliche Erziehung hat ſchon vor der Geburt zu beginnen. Denn ſobald der Engel die Seele des Kindes in ſeinen Leib gegoſſen hat, iſt es unſterblich und muß ſo lange leben wie Gott. Deshalb ſoll der Mann auf ſich acht geben, daß er im Zorn ſeine Frau nicht ſchlage,

nnd dieſe ſoll ſich hüten vor ſpringen, tanzen, laufen, heben und tragen (31). Dem Teufel ſchreibt es Berthold zu, wenn ſie tanzt, ſich dreht, hüpft, wenn ſie fehltritt oder fällt, wenn ſie ſich hart über eine Kiſte neigt, wenn der Wirt, d. h. der Ehemann, ſie ſchlägt (II. 57).

Wenn das Kind nun geboren iſt und zu ſprechen beginnt, ſo verderben es viele Eltern dadurch, daß ſie ihm ſchandbare Worte nicht wehren, es wohl gar ſchelten und fluchen lehren, ein Stück Holz in ſeine Hand geben, ihm zurufen: Nun ſchlag den und ſchilt jenen! und ihre Poſſen mit ihm treiben (33). Den Einwurf, daß doch ein ſo kleines Kind noch nicht wiſſe, was es thue, beantwortet er in trefflicher Weiſe mit der Hervorhebung der Macht der Gewohnheit. Wenn jemand ein Kind Gutes oder Böſes lehrt, ſo thut es auch ſpäter darnach, es iſt mit ihm wie mit einem Topfe: Was zuerſt in den neuen Hafen kommt, darnach ſchmeckt er immer.[1] Gewohnheit iſt viel mächtiger als die Natur, denn swes daz kint gewont, daz selbe im nâch dont (= ſpäter noch anhängt, 34 f.). —

Während die Söhne hoher Herren Zuchtmeiſter haben, die ſtets bei ihnen ſind, und ſie zu allen Zeiten Zucht lehren und während den Jungfrauen jener Stände eine Zuchtmeiſterin gehalten wird, die ihnen Sitte und Tugend beibringt, müſſen arme Leute ihre Kinder ſelbſt ziehen, und zwar ſollen ſie dies thun mit aller Strenge. Schon für das erſte böſe Wort, das ein Kind ſpricht, muß es beſtraft werden, aber nicht durch Schläge mit der Hand an den bloßen Kopf oder mit einem Stocke, wodurch es zu einem Thoren oder Krüppel werden kann (II. 58), ſondern mit einer kleinen Rute, die ſtets in der Decke oder in der Wand ſtecken möge[2]. Mit dieſem kleinen rîselîn oder rüetelîn darf man ihm nur ein smitzelîn an die

[1] Auch hierin berühren ſich merkwürdigerweiſe der Bußprediger des 13. und der Volksſchriftſteller des 16. Jahrhunderts. In ganz dem nämlichen Zuſammenhange bringt Jörg Wickram dasſelbe Sprichwort im Irreitend Pilger:

Dann was man zu dem erſten thut
In new häfen böß oder gut,
Den gſchmack behaltens ewiglich.

[2] Die Rute hat heute noch dieſen Aufenthalt.

bloße Haut thun. Folgen die Leute ſeinem Rat nicht, ſo werden ſie nicht allein Kummer an ihren Nachkommen erleben, ſondern auch am jüngſten Tage Rechenſchaft über ihre Kinder abzulegen haben. Auch dann ſind ſie vor Gott ſchuldig, wenn ſie die böſen Thaten ihrer Söhne ungeſtraft hingehen laſſen. Darum ſoll man das Kind mit der Rute ſtrafen, wenn es einem anderen etwas wegnimmt, und man muß es anhalten, das Geſtohlene wieder an ſeinen Platz zu tragen. Darum ſollen ferner die Frauen ihre Töchter hüten, wenn ſie ſelbſt z. B. zur Kirche gehen und ſie aufziehen zur Keuſchheit in Worten und Werken, zu Zucht und Sitte (483). Wenn aber nun die Kinder trotz der Mühe der Eltern böſe werden, ſo ſind dieſe ihrer ferneren Verpflichtung enthoben. Berthold tröſtet ſie mit dem Hinweis auf Adam, deſſen Weisheit allen Tieren Namen gab und deſſen Sohn ein Mörder wurde, auf Noah, dem all ſeine Heiligkeit nichts half, da ſein Sohn ein Spötter ward, auf Iſaak, den weiſen Mann, deſſen Sohn ein Fraß wurde, auf Abraham und David, deren Söhne auch ungeraten waren (36).

Ebenſo wie Berthold ſeine Stimme erhebt gegen eine rohe Strenge in der Erziehung, ebenſo wendet er ſich gegen die Verzärtlichung der Mädchen und der Kinder reicher Leute. Wenn die eitlen Frauen alt geworden ſeien und ſich ſelbſt nicht mehr ſchmücken wollen, ſo thun ſie es an ihren Töchtern und Enkelinnen und ſie erziehen ſie dadurch zur Putzſucht und zur Hoffart, den Laſtern, die den Frauen den Himmel verſchließen (416). Die reichen Leute verderben ihre Kinder durch Überfütterung. Darum werden ihrer auch viel weniger alt als von den Armen. Seine Worte enthalten in dieſer Beziehung vieles, was auch heute noch gilt. Er ſagt: Sô machet im diu swester ein muoselîn unde strîchet im eht în; sô ist sîn hevelîn klein, sîn megelîn, unde ez ist vil schiere vol worden; sô püpelt ez im her wider ûz; sô strîchet eht si dar. Sô kümt danne diu muome, diu tuot im daz selbe. Sô kümt danne diu amme unde sprichet: owê mîns kindes! daz enbeiz hiute nihtes. Diu strîchet im danne als ie von êrste în. Sô weinet ez, sô zabelt ez. Und also füllet man der rîchen liute kint in widerstrît, daz ir gar lützel alt wirt (433).

Für nicht minder ſchädlich hält Berthold den Zwang, den manche Eltern auf ihre Söhne ausüben, um ſie Prieſter werden zu laſſen. Der Prieſterſtand erſcheint dem Volke begehrenswert, weil ſeine Glieder gleich den Vögeln frei ſind, ein ſchönes Leben führen, am Singen genug haben und nicht deshalb arbeiten, um ſich zu ernähren. Sie haben es beſſer als die Ritter und Herren, denn dieſe müſſen oft Heerfahrten unternehmen und im Harniſch reiten, um ihr Gut zu ſchirmen, beſſer als die Kaufleute, die beſtändig ſich mühen und ſorgen müſſen, daß man ihnen nicht Hab und Leben nehme, beſſer als die Bauern und Handwerker und als die Frauen, die da oft große Schmerzen zu erdulden haben: und alsô ist nieman, er habe arbeit, wan priester, die sint frî als die vogele (II. 115). Aber als Ärzte der Seele müſſen ſie voll Weisheit ſein, und wiederum da ihr Stand der edelſte iſt und dies freie Leben ſeinen Vertretern von Gott nur deshalb gegeben worden iſt, weil ſie all ihr Denken und all ihre Kraft daran gegeben haben, um weiſe zu werden und fleißig zu lernen, ſo iſt es gefährlich, wenn Schüler ungern lernen oder einen harten Sinn (Verſtand) haben. Dann iſt es ihnen beſſer, wenn ſie von den Schulen laufen. Und es dürfen Eltern ihre Kinder nicht zum Studium zwingen, ſie ſollen lieber einen Laien aus ihm machen, einen Handelsmann, einen Schuſter oder was es iſt: das iſt vorteilhafter, als wenn durch widerwillige Geiſtliche der Schatz unſeres Herrn vernachläſſigt wird (112).

Was aber, fragen wir uns, ſollen denn nun die Kinder lernen, die Laien bleiben ſollen? Die Antwort, die Berthold darauf giebt, zeigt ihn uns ſehr mäßig in ſeinen Anſprüchen. Er verlangt, daß ſie das Paternoſter, das Credo und das Ave Maria auswendig können. Ein jeder ungelehrter Menſch ſollte den Glauben wenigſtens in deutſcher Sprache können, auf daß er Gott um ſo beſſer erkennen und in ſeiner Tugend befeſtigt werden möchte (453). Auch ſoll dem Volke der ganze Chriſtenglaube (hier iſt das Wort in weiterem Sinne zu verſtehen, nicht nur als das Credo der Apoſtel) gelehrt werden, wie man ihn chriſtlich halten ſoll, wenn Juden oder Heiden oder Ketzer ihn uns zu verleiden trachten, und wie man Chriſtenglauben und chriſtliche Werke verbinde (361). Wer den Glauben auswendig

kann und ihn — als Ungelehrter deutſch und als Gelehrter lateiniſch oder in buochischem (44), wie Berthold dafür ſagt — immerdar ſpricht, des Morgens wenn er aufſteht und des Abends, wenn er zu Bette geht, der gewinnt eine Grundveſte des Chriſtentums in ſeinem Herzen, die auch in der Todesſtunde die Teufel nicht zu erſchüttern vermögen (II. 19). Aus dieſem Grunde ſoll jedes Kind, wenn es ſieben Jahre alt geworden iſt, ſeinen Paten bitten, daß er es Glauben und Vaterunſer lehre, denn die Paten ſind der geiſtliche Vater und die geiſtliche Mutter des Kindes[1] (44). Wenn es mit vierzehn Jahren das Paternoſter nicht kann und in dieſer Unwiſſenheit ſtirbt, dann ſoll man es auf dem Felde begraben.

Im Charakter des Mittelalters lag es, daß er von den Frauen mehr verlangte. Sie ſollten auch die Schriftzeichen erlernen und im Pſalter, dem Leſebuche jener Jahrhunderte, leſen (253 u. 515).

Die Sprachen zu lernen, iſt nur Pflicht der Geiſtlichen; ſie erſcheinen ihm als hohe Gaben Gottes. Als die edelſten unter den 72 Sprachen der Welt[2] nennt er hebräiſch, griechiſch und lateiniſch. Hebräiſch iſt die älteſte Sprache, griechiſch die tiefſte und lateiniſch die ſchönſte (496).

Während alſo dieſes Studium nur den Prieſtern zukommt, hält Berthold als beſonders wichtig für den Laien den Geſang.

---

[1] Dieſe Anſchauung von den Paten war in Volkskreiſen weit verbreitet Der junge Helmbrecht ſagt 480: man liset ze rome an der phaht (im römiſchen Recht).

ein kint gevâhe in sîner jugent
nach sînem toten eine tugent
ein edel ritter was mîn tote (Pate).
saelic sî der selbe gote (Pate)
von dem ich sô edel bin
und trage sô hôchvertigen sin.

Wickram läßt im Knabenſpiegel einen Paten ſagen: Dieweil mir diß kind als einem Geiſtlichen Vatter befolhen iſt, ſo will ich auch ſein zeitlicher Vatter ſein. (Straßburg 1555, B., Bibliothek zu Berlin.) Vgl. auch unſer Wort: Gevatter!

[2] Ein von der Spielmannspoeſie beſonders gern aufgegriffener Glaube nach der Völkertafel der Geneſis.

In mehreren Predigten weiſt er auf deſſen hohe Bedeutung für die Erbauung des Menſchen hin. Er bedauert z. B., daß das Volk nicht mehr wie früher das kyrie in der Meſſe mitſingt, denn das wäre ſein Recht. Den Grund, aus dem man ihm dies Recht genommen habe, teilt er uns in den Worten mit: dô sunget irz niht glîch unde kundet ez niht wol klenken mit dem dône, unde dô muosten wirz dô singen (496). Er will ſogar den Geſang in der Landesſprache gefördert wiſſen; denn er ermahnt die Gemeinde in einer Predigt, mit ganzer Andacht und mit innigem Herzen den kyrleise zu ſingen, der da lautet:

nû biten wir den heiligen geist
umb den rehten glouben aller meist,
daz er uns behüete an unserm ende,
sô wir heim suln varn ûz disem ellende.
kyrieleis! (43);

und er wünſcht, daß man Lieder dichte über die Kennzeichen der Ketzer. Dazu fordert er die anweſenden „Meiſter" auf; denn durch kurze Liedchen, die jeglich Kind leicht ſingen kann, lernen die Leute jene ſieben Merkmale der Ketzerei kennen und vergeſſen ſie weniger ſchnell. Als Beweis von der Macht des Geſanges berichtet er von einem Ketzer, der Lieder von ſeinem Unglauben machte, und, dieſe den Kindern auf der Straße vorſingend, gar viele Leute zum Abfall brachte (405).

Dies ſind etwa alle Stellen, die Berthold der Erziehung der Jugend widmet. Für den Lehrer der Gegenwart aber hat die Geſtalt des ehrwürdigen Bußpredigers noch eine andere Bedeutung. Einmal enthalten ſeine Reden eine Fülle culturhiſtoriſchen Materials. Damit iſt nicht nur die Einführung in jene Zeitverhältniſſe gemeint inbezug auf die herrſchenden Sitten, für die es wohl kaum eine lebendigere Quelle giebt als unſern Berthold, ſondern vor allem die Erklärung geiſtlicher und weltlicher Einrichtungen und Rechtsbräuche. Es ſei hier nur erinnert an die Deutung der Meßgebräuche (übrigens ein beliebtes Thema, das auch ein geiſtliches Gedicht des 12. Jahrhunderts behandelt — Haupt, Zeitſchrift I., 279 —), an die Vorſchriften über die Ehe, an die Unterſcheidung zwiſchen Todſünden und täglichen Sünden (und damit zuſammenhängend die Behandlung der Ausſätzigen)

und endlich an die Schilderungen von Fegefeuer und Hölle. Zum andern finden sich in seinen Predigten eine Menge Erklärungen und Ermahnungen, die der Lehrer auch heute noch mit Nutzen für seine Religionsstunden lesen kann. Als solche seien hervorgehoben die Bemerkungen zu den einzelnen Geboten, besonders schöne zur Feiertagsheiligung, und die Erklärung von Bibelstellen wie z. B. des Wortes: Wer zween Röcke hat u. s. w. (359 u. 544).

Wenn wir zurückblicken auf die Thätigkeit Bertholds, so dürfen wir ihn gewiß als den größten Prediger des Franziskanerordens hinstellen, durch dessen Mund Gott selbst zu der Menschheit sprach, wie Frauenlob von ihm sang. Unter ihm und durch ihn erlangte der Orden seine Blüte. Aber so wenig Berthold imstande war, den rohen Charakter einer ganzen Generation zu mildern und das langsame Wachsen der Unsittlichkeit eines ungebildeten Geschlechtes aufzuhalten, ebensowenig vermochte er es zu verhindern, daß in kurzem in seinem Orden selbst dieselben Gebrechen und Laster sich einschlichen, die längst schon bei den älteren Orden in der Unsittlichkeit des Klerus und der Vernachlässigung seines Berufes sich geltend gemacht hatten. Der Erneuerungsversuch der katholischen Kirche mißlang, und auch der gewaltige Bußprediger konnte die Naturgesetze menschlicher Entwickelung nicht aufhalten. Etwa 230 Jahre nach seinem Tode durfte Heinrich Bebel in seinem „Triumph der Venus" es wagen, unter dem Beifall der Humanisten den Bettelmönchen unter den Verehrern der Liebesgöttin den ersten Platz anzuweisen und sie diesen hohen Rang verteidigen zu lassen gegen die Gottheiten des Stolzes, des Zornes, der Zwietracht, der Faulheit und des Luxus. Den Anführer der Bettelmönche ließ Bebel ihre hohe Stellung im Gefolge der Venus mit den folgenden Worten begründen[1]: „An Faulheit, an Wollust, an Luxus thut es niemand uns zuvor: wir verstehen vortrefflich das Stehlen; wir verachten die Religion, die Gottesfurcht; ... unsere einzige Sorge ist, das Landvolk zu betrügen; ... ich selbst will nichts von meinen Räubereien, Diebstählen, Ent-

[1] Der Triumph der Venus erschien um 1505. Karl Hagen a. a. O., B. 1. p. 385.

wendungen, den Notzüchtigungen sagen, die ich an Mädchen verübt habe — nur so viel, daß ich aller Arbeit los zu sein wünsche: darum habe ich der Tugend den Krieg erklärt und folge deinem Lager!"

V.

Die 29. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung in Mannheim.

Pfingsten 1891.

Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung ist geboren aus dem Sehnsuchtstraume nach deutscher Einheit und Freiheit, sie ist geboren zu der Zeit, als die besten Männer unserer deutschen Nation in tiefem Schmerze ausriefen:

„Wann doch, wann erscheint der Meister,
Der, o Deutschland, dich erbaut,
Wie die Sehnsucht edler Geister
Ahnungsvoll dich längst geschaut:
Eins nach außen, schwertgewaltig
Um ein hoch Panier geschart,
Innen reich und vielgestaltig,
Jeder Stamm nach seiner Art."

Seit dem nun jene so lang erstrebte deutsche Einheit und Freiheit durch das Blut unserer Väter, Brüder und Söhne erreicht und besiegelt ist, seit dem wir mit frohem Herzen ausrufen:

„Ein Herz, ein Volk, ein Vaterland,"

will es oft scheinen, als ob Behörden und auch tausende von deutschen Lehrern glauben und in dem Wahne leben, — die allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen hätten ihre Aufgabe gelöst, ihr Ziel erreicht und sie seien heute nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich.

Wer so reden und denken kann von der deutschen Lehrerversammlung, der ist in der That kein deutscher Lehrer, der kennt den Segen und die Arbeit dieser Versammlung nicht. Gerade für den Lehrer ist es ein Bedürfnis, Herz und Gemüt gesund zu baden im Umgang und Meinungstausch mit denen, die am gleichen Werke arbeiten, sich neue Begeisterung zu holen nach so vielfachen Enttäuschungen und vergeblichen Hoffnungen und unerreichten Plänen für seinen heiligen Beruf, — und frischen Mut zu schöpfen in dem Bewußtsein, daß eine Legion mit ihm arbeitet an der großen nationalen Kulturaufgabe, daß jeder ein notwendiges Glied eines organischen Ganzen ist, an dem nichts fehlen darf, und daß auch das kleinste Samenkorn, das

der einzelne in den nationalen Boden steckt und hegt und pflegt, nicht verloren ist, sondern emporwachsen kann ihm zur Lust und Freude und dem Ganzen zum Heil.

Noch heute sind und bleiben die deutschen Lehrerversammlungen eine Quelle des Segens für die Entwickelung und für den weiteren Ausbau der deutschen Volksschule, ein Born, aus dem der deutsche Lehrer einmal wieder Begeisterung, Kraft und Mut für seinen so schweren Beruf schöpft. Mit fröhlichem Herzen zogen wir am 18. Mai in die lehrerfreundliche Stadt Mannheim ein, — ein „herzliches Willkommen" rief uns ein jeder Bürger der Stadt entgegen. Die Stadt hatte in allen ihren Straßen reichen Flaggenschmuck angelegt.

Die Vorversammlung eröffnete der bewährte Leiter und Vorstand des Ausschusses, Herr Oberlehrer Mörle-Gera, indem er Herrn Rektor Schick das Wort zu folgender Begrüßung als Mitglied des Ortsausschusses erteilte:[1]

Hochgeehrte Festversammlung, liebe und werte Amtsgenossen! Der lokale Hauptausschuß der 29. Allg. Deutschen Lehrerversammlung hat mir den angenehmen Auftrag erteilt, Ihnen allen unsere freundlichsten Grüße zu entbieten, Ihnen allen ein herzliches Willkommen in Mannheim zuzurufen.

Die Hoffnung, die uns beseelte, als die Stadt Mannheim zum Festorte der diesjährigen Allg. Deutschen Lehrerversammlung auserkoren wurde, hat reiche Erfüllung gefunden: aus allen Gauen Deutschlands, aus Österreich, aus Ungarn, aus der Schweiz, selbst aus Amerika sind strebsame und bewährte, von unserem hohen und edlen Berufe begeisterte Schulmänner, Lehrer und Lehrerinnen in beträchtlicher Anzahl herbeigeeilt, um die mancherlei wichtigen Fragen, welche gegenwärtig die Lehrerwelt bewegen, zum Heile des Ganzen allseitig und gründlich, freimütig, unparteiisch, ohne Verletzung nach irgend einer Seite hin zu beraten. Und so fühlen wir uns denn innerlich gedrungen und gezwungen, mit unserm herzlichen Willkommgruße eben so herzlichen Dank zu verbinden: Dank allen, welche durch Wort und Schrift so tapfer für dieselbe eingetreten, Dank insbesondere den wohlbewährten Leitern der Allg. Deutschen Lehrerversammlungen, welche dem zeitgemäßen Ausbau der deutschen Volksschule Jahrzehnte hindurch bis heute Zeit und Kraft in selbstloser Treue und Hingebung gewidmet haben, innigen Dank den großen Kämpfern, welche vor 28 Jahren schon einmal in Mannheim tagten und heute trotz mancherlei Wandelungen der Zeiten auf den segensreichen Fortgang ihres Werkes mit gerechter Befriedigung zurückblicken dürfen.

[1] Wir geben die Begrüßungsreden wörtlich wieder, entweder nach stenographischer Aufzeichnung, oder den uns überlassenen Manuskripten.

Hochgeehrte und liebe Festgenossen! Was in den schönen Pfingsttagen des Jahres 1863 in Mannheim erstrebt wurde, hat freilich nicht überall in deutschen Landen Erfüllung gefunden; noch giebt es ja deutsche Staaten, in welchen die Entwickelung des Volksschulwesens nur langsam vorwärts schreitet, noch giebt es deutsche Staaten, in denen den berechtigten Bestrebungen der Lehrer die gebührende Würdigung nicht zuteil wird; allein wir in unserm schönen und gesegneten Badnerlande haben allen Grund, heute es mit dankbarem Stolze zu bezeugen; bei uns sind die Ideen, welche im Jahre 1863 in Mannheim eine eingehende und begeisternde Erörterung erfuhren, großenteils zur Wirklichkeit und That geworden.

Ein edler Fürst, eine umsichtsvolle Volksvertretung, wohlgesinnte Schulbehörden und opferwillige Gemeinwesen haben zur Hebung der Volksschule in ersprießlicher Weise zusammengearbeitet; darum dürfen wir heute der erhebenden Hoffnung Ausdruck verleihen, daß die berechtigten, wenn auch nicht ganz erfüllten Wünsche des badischen Lehrerstandes ihrer Verwirklichung in Bälde entgegengehen. Die allezeit lehrerfreundliche Stadt Mannheim ist ja darin mit dankenswertem weithin strahlenden Vorbilde vorangegangen.

Möge es daher für unsere Bestrebungen von guter Vorbedeutung sein, daß die diesjährige allg. Deutsche Lehrerversammlung in der aufstrebenden Stadt Mannheim tagt; möge es unserer Versammlung, welcher unser erlauchter, innigst geliebter Landesfürst durch seine Anwesenheit besondere Weihe verleihen wollte, reicher Segen entsprießen, möge sie durch sachkundige und objektive Beratungen dazu beitragen, daß Schule und Lehrerstand in allen deutschen Staaten nach Gebühr mehr und mehr gewürdigt werden, mögen die beruflichen Besprechungen und die mit denselben wechselnden Stunden heitern, geselligen Verkehrs Ihnen allen volle und edle Befriedigung gewähren! In diesem Sinne rufe ich Ihnen nochmals unsere freundlichsten Grüße entgegen. Seien Sie uns in Mannheim herzlich willkommen!"

Herr Oberlehrer Mörle-Gera begrüßte die Versammlung im Namen des engeren Ausschusses mit folgenden herzlichen Worten:

Hochgeehrte Versammlung!

Mein erstes Wort, mein erster Dank für die 29. Allg. Deutsche Lehrerversammlung gelte der Stadt Mannheim, ihren hohen Behörden, ihren verehrten Bewohnern. Mit welchem bereitwilligen und freudigen Entgegenkommen haben wir in Mannheim Aufnahme gefunden! Nachdem wir uns ein Jahr bemüht hatten, in einer Stadt Mitteldeutschlands unsere 29. Allg. Deutsche Lehrerversammlung abhalten zu können, schien es uns

nach den vorliegenden Verhältnissen durchaus für geraten, von diesem Vorhaben abzusehen und uns nach Süddeutschland zu wenden. Durch die freundliche Vermittelung eines uns werten und teuern Mitgliedes unseres Ausschusses veranlaßt, erklärten die verehrlichen Behörden Mannheims, nach kaum einmonatlicher Verhandlung, daß sie es freudig begrüßen würden, wenn Mannheim für die Abhaltung des 29. Allg. Deutschen Lehrervereins Pfingsten 1891 gewählt, und daß die Stadt wie bei der letzten Versammlung im Jahre 1863 es an einem freundlichen Empfange der werten Teilnehmer nicht fehlen lassen werde.

1863 und 1891 — ziemlich ein Menschenalter — liegt zwischen diesem Zeitraume. Andere Verhältnisse sind eingekehrt, andere Menschen haben in dieser Zeit die Bühne des Lebens betreten. Noch schlagen uns aber in Mannheim noch dieselben warmen süddeutschen Herzen entgegen, wie vor 28 Jahren, auch steht heute noch die Stadt Mannheim durch ihre bekannte Lehrerfreundlichkeit da als Perle unter den Städten unseres deutschen Vaterlandes. Wie schlug mir das Herz so freudig, als ich gestern in Mannheim einzog und in meiner Erinnerung sich der herzliche Empfang wiederspiegelte, der wie vor 28 Jahren, meine Gedanken festlich stimmte. Aus voller Brust bringen wir der lieben Stadt Mannheim unsern innigsten Dank dar.

Mein zweites Wort und mein Dank gebürt den lieben Kollegen von Mannheim. Wenn man 15 Jahre lang die Geschäfte der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung geführt und geleitet hat, und selber thätig gewesen ist zur Vorbereitung einer solchen Versammlung, wie dies bei mir vor 29 Jahren der Fall war, der weiß vollständig zu beurteilen welche Arbeiten und Anstrengungen an die Lehrer einer solchen Feststadt herantreten, um alles einem würdigen Anfang und zugleich auch Ende zuzuführen. Die Herren Kollegen von Mannheim in Verbindung mit den hochachtbaren Bürgern unserer Feststadt haben das schwere und mühevolle Werk würdig durchgeführt; ihnen allen daher unseren wärmsten Dank!

Mein drittes Wort gilt Ihnen, geehrte Anwesende, die Sie aus der Nähe und Ferne unseres deutschen Vaterlandes in Treue und Liebe zu uns und zu unseren idealen Bestrebungen stehen, die Sie auch aus Österreich und der Schweiz hierhergekommen sind. Lassen Sie uns vereint in unser Werk eintreten, unbeirrt durch Widersacher, von welcher Seite sie auch diesmal wieder kommen werden, um unsere Bestrebungen zu untergraben und nicht zur Geltung kommen zu lassen. Halten wir nur stets unser Banner hoch, auf dem geschrieben steht, unserer Schule, unsern Kindern unser Herz, den Blick

richt' himmelwärts. Wirken wir im Sinne und Geiste unseres Vaters Pestalozzi, unseres Altmeisters Diesterweg. Schöpfen wir auch aus dieser Versammlung wieder Kraft und Stärke zu solcher Arbeit, dann wird uns auch ihr reicher Segen zu teil werden; dann werden wir in Geduld und Ruhe ertragen, wenn auch diesmal wieder unserer Versammlung ein baldiges Ende gewünscht und in Aussicht gestellt wird. Schon manchem Kampfe und Ansturm hat unsere Versammlung widerstanden, und kann schon auf eine Dauer von einigen 40 Jahren zurückblicken. Sie ist gegründet auf idealem Boden, aus dem schon manches Heil für unsere deutsche Schule hervorgegangen ist, und manches gedrückte Lehrerherz sich emporgerichtet hat. Halten wir, meine Herren Kollegen, unverrückt fest an unseren Idealen, an unserer Lehrertreue! Das sei und bleibe der feste Grund auf dem wir weiter bauen wollen. Im Namen des Ausschusses für unsere Versammlung rufe ich Ihnen ein herzliches Willkommen entgegen.

Mit dem lebhaftesten Beifall wurden diese Worte aufgenommen.

Hierauf schritt man zur Wahl des Präsidiums. Das Ergebnis der Wahl war: Realschuldirektor Debbe aus Bremen als ersten Vorsitzenden, zu Stellvertretern der Oberlehrer Mörle-Gera und Rektor Schick-Mannheim.

Nachdem die Vorträge für den ersten Tag festgesetzt waren, wurde die Versammlung geschlossen.

Erste Hauptversammlung.

Schon lange vor 9 Uhr Morgens waren die festlich geschmückten Räume des Saalbaues von mehr als 3000 Teilnehmern, die aus allen Gauen unseres deutschen Vaterlandes, aus Österreich, aus Ungarn, ja sogar aus Amerika herbeigeeilt, dicht gedrängt gefüllt. Herr Oberbürgermeister Moll begrüßte die Versammlung mit folgenden Worten:

Sehr geehrte Versammlung!

Es giebt Momente, in welchen die hohen Aufgaben, die ernsten Pflichten des Lebens mächtig an uns herantreten und mit überwältigender Bestimmung sich geltend machen. Alle idealen Ziele, Begeisterung und Schaffensfreudigkeit, welche damit so herrlich in die Erscheinung treten, sind in hohem Maße den Bildnern der Jugend eigen, welche heute aus allen Gauen unseres geliebten deutschen Vaterlandes hierher gekommen sind, um in gemeinsamer Arbeit die Mittel und Wege immer mehr und mehr zu klären, welche berufen sind, die heranwachsende Generation würdig ihrer Zukunft vorzubereiten und das Vaterland zu stärken. (Bravo!)

Mannheim wendet bekanntlich außerordentlich viel Mühe und Arbeit auf seine Schule und stellt an die Leistungsfähigkeit ihrer Lehrer große Ansprüche und deshalb freut sich Mannheim, Sie gerade jetzt nach 28 Jahren wieder bei uns zu sehen. (Bravo!) So darf ich Sie im Namen der Stadt Mannheim auf das Herzlichste willkommen heißen und ich hoffe, daß Sie einige angenehme Tage hier verleben werden. Gestatten Sie mir noch einige wenige Worte über die deutsche Schule der Stadt Mannheim insbesondere zu sprechen. Ich darf wohl bemerken, daß wir gegenwärtig nahezu 10,000 Kinder in unserer Volksschule haben und daß 182 Lehrer und Lehrerinnen berufen sind, den Keim des Guten in ihre Herzen zu pflanzen. Mannheim ist auch bemüht, dem Fortschritt der Zeit, der bisher unendlich groß war, der sich progressiv fortwährend steigern wird und an jeden Menschen immer größere Ansprüche stellt, in jeder Beziehung Genüge zu leisten. Deshalb müssen wir zunächst den realen Beruf des Lebens ins Auge fassen, dazu beitragen, daß das in den Kindern schlummernde Wissen tüchtig geläutert und durch den Unterricht zu schönem herrlichen Können ausgebildet wird, damit die Nation, die heute heranwächst und die uns heute übergeben ist, späterhin wirkliche Menschen und tüchtige Glieder der Familie, der Gesellschaft werden; daß wir dahin streben, daß jeder in seinem Berufe tüchtig ist und wir ihn ehren und achten als Mensch, ganz gleich in welchem Berufe er sich bewegt. (Bravo!) Wenn es eine hohe Aufgabe ist, zunächst den Geist zu bilden, das Wissen zu stärken und für den späteren Beruf vorzubereiten, so ist es nicht minder wichtig, das Seelenleben des Kindes auszubilden und die Eigenschaften des Herzens nach allen Richtungen hin zu pflegen. Man muß zu dem Bewußtsein gelangen, daß jeder an seinem Platze ein Ehrenmann ist, wenn er denselben voll ausfüllt. (Bravo!) Wir haben hier in Mannheim die gemischte Volksschule und ich hoffe, daß dieselbe uns nicht nur erhalten bleibt, sondern überhaupt Fortschritte macht. Es läßt sich nicht leugnen, daß durch das Nebeneinandersitzen der Kinder das Gefühl der Zusammengehörigkeit eingepflanzt und befestigt wird, was im späteren Leben nimmermehr erreicht wird, nämlich: Duldung und Friede. (Stürmisches Bravo!) Nach diesen Worten wiederhole ich meinen herzlichen Willkommgruß, mit dem Wunsche, daß die Versammlung reiche Früchte tragen möge. (Langanhaltender Beifall.)

Hierauf ergriff der Schulrat Dr. Weygold-Karlsruhe das Wort zu seinem Vortrage: Die Pädagogik als Kunstlehre.[1]

[1] Wir geben diesen vortrefflichen Vortrag wörtlich wieder. Herr Schulrat Dr. Weygoldt hat uns auf unsere Bitte den Vortrag zum Abdruck zur Verfügung gestellt. Wir sagen hiermit Herrn Dr. Weygoldt unseren herzlichsten und wärmsten Dank.

Zwei Anlagen erheben die Menschheit hoch über alle Geschöpfe, die zur Wissenschaft und die zur Kunst.

Was ist Wissenschaft? Was ist Kunst?

Die Wissenschaft ist stets nur auf die Welt des Seins gerichtet, deren Wesen und Gesetze sie geistig zu erfassen und in Begriffen darzustellen sucht. Zum Inventar einer Wissenschaft gehört also zweierlei: erstens eine gewisse Summe von sicheren Erkenntnissen über irgend ein Gebiet des Seienden, zweitens die systematische Bearbeitung und Gruppierung dieser Erkenntnisse. In diesem doppelten Sinne befaßt sich beispielsweise die Philosophie mit den Prinzipien des Seins überhaupt, die Logik mit den Normen, nach welchen unser Denken erfolgt, die Physik mit den Gesetzen, die in der Natur wirksam sind, und ähnlich alle übrigen spekulativen und exakten Wissenschaften.

Die Kunst ihrerseits hat es nicht mit dem Sein, sondern mit dem Werden zu thun. Sie bezweckt nicht die Erkenntnis des Gegebenen, sondern die Hervorbringung eines Neuen. Ihre Stärke liegt im Können, nicht im Wissen, im schöpferischen Gestalten, nicht im Begreifen, im freien Schaffen, nicht im Systematisieren. Sie wählt nur als ethische Kunst die Form der begrifflichen, als schöne Kunst dagegen die der sinnlichen Darstellung. Sie ist eine zur Meisterschaft erhobene Fertigkeit, einen wertvollen Inhalt in vollendeter Form zur geistigen oder sinnlichen Anschauung zu bringen.

Wissenschaft und Kunst sind also nach ihrer Aufgabe, wie nach ihren Voraussetzungen und ihren Mitteln verschieden. Allein der Gegensatz ist kein unerträglicher, kein feindlicher, wie in der neuesten Zeit ein Aufsehen erregender Anonymus glaubhaft zu machen versucht hat. Wenn auch beides, eine hohe wissenschaftliche und eine hohe künstlerische Befähigung, kaum jemals in einem und demselben Menschen vereinigt gewesen ist, so gehören Wissenschaft und Kunst doch unlösbar zusammen; denn beide entspringen, wie Plato richtig erkannt hat, einer und derselben seelischen Stimmung, dem Enthusiasmus; beide beruhen gleichermaßen auf dem Bedürfnisse des menschlichen Geistes, die Welt erkennend und zugleich nachbildend zu erfassen, durch Bethätigung des äußeren und des inneren Sinnes ihrer Herr zu werden. Thatsächlich sind auch die großen Epochen der Wissenschaft zugleich solche der Kunst gewesen: Als Sokrates lehrte, schufen auch Pheidas, Sophokles ihre Meisterwerke; als die griechische Wissenschaft in Aristoteles ihren Höhepunkt erstieg, fand auch die griechische Malerei in Apellas ihre höchste Vollendung; als im Humanismus die Wissenschaften wieder auflebten, besaß Italien seinen Raphael und Michelangelo, Deutschland seinen Dürer, die Schweiz ihren Holbein; als Baco von

Verulam der Philoſophie neue Bahnen wies, ſchrieb Shakeſpeare ſeine unvergleichlichen Dramen; als der größte Denker aller Zeiten Immanuel Kant, die Sätze der reinen Vernunft feſtſtellte, lebten auch unſere größten Dichter Schiller und Goethe und unſere größten Tonmeiſter Mozart und Beethoven. Nicht die Wiſſenſchaft allein und auch nicht die Kunſt allein, ſondern beide zuſammen bilden das edelſte Beſitztum der Menſchheit. Ihnen zuſammen gilt, was Cicero einſeitig der Philoſophie zuerkennt, wenn er ſie als „das Höchſte, Herrlichſte und Schönſte" bezeichnet, was die Götter den Menſchen verliehen haben, und wenn er begeiſtert ausruft: „O Philoſophie, des Lebens Führerin! Was wären wir ohne dich, was hätte überhaupt das menſchliche Leben ohne dich ſein können! Zu dir fliehen wir; iſt ja doch ein einziger Tag gut und nach deinen Vorſchriften vollbracht, einer ganzen Ewigkeit ohne dich vorzuziehen!"

Wohin gehört nun die Pädagogik, in deren Dienſt wir ſtehen? Iſt ſie eine Wiſſenſchaft? Iſt ſie eine Kunſt? Iſt ſie beides oder keines von beiden?

Bei der Beantwortung dieſer Frage läßt uns das Fremdwort „Pädagogik" vollſtändig im Stich; denn es iſt urſprünglich ein griechiſches Adjektivum, dem ebenſowohl techne (Kunſt) als episteme (Wiſſenſchaft) als Subſtantivum beigeſtellt werden könnte. Hören wir aber die Männer, welche in den letzten hundert Jahren über dieſen Punkt ſich ausgeſprochen haben, ſo ſehen wir uns einem völligen Widerſpruche gegenüber. Der Philoſoph Hegel definiert die Pädagogik als „Kunſt, die Menſchen ſittlich zu machen"; ſein Schüler, der Erziehungstheoretiker Taulow, dagegen als „Wiſſenſchaft von der Verſittlichung der Menſchen". Der geiſtvolle Dialektiker Schleiermacher ſagt in ſeinen Vorleſungen über Pädagogik: „Die Theorie der Erziehung ſteht in genauer Beziehung zur Ethik und iſt eine an dieſelbe ſich anſchließende Kunſtlehre"; an einer anderen Stelle dagegen ſagt er: „Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollſtändigſte ineinander ein; beide ſind ethiſche Wiſſenſchaften". Die Herbart'ſche Schule hat uns gewöhnt, von einer wiſſenſchaftlichen Pädagogik zu ſprechen; einer der namhafteſten Vertreter dieſer Schule aber, mein ſeliger Lehrer Volkmar Stoy, nimmt eine vermittelnde Stellung ein, wenn er die Pädagogik als „Inbegriff derjenigen wiſſenſchaftlichen Kenntniſſe und Kunſtregeln" definiert, „ohne deren Anwendung die rechte Leitung der Erziehung nicht möglich ſei". Theodor Waitz erklärt die Pädagogik nur in der Frage nach den oberſten Zweck der Erziehung für eine Wiſſenſchaft, in allen übrigen Fragen für eine Kunſtlehre. Von ganz beſon-

derem Interesse ist, daß der große Philosoph Kant in seinen von Rink veröffentlichten Vorlesungen über Pädagogik stets nur von der Kunst der Erziehung spricht, aber die Forderung hinzufügt, daß der Mechanismus dieser Kunst in Wissenschaft verwandelt werden müsse.

Wir sehen aus diesen wenigen Citaten, die sich ja leicht vermehren ließen, daß der Glaube an die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik keineswegs ein allgemeiner und unbestrittener ist, und daß gerade die scharfsinnigsten Denker ziemlich weit von ihm entfernt waren. Unter diesen Umständen muß es uns wohl erlaubt sein, dieser wichtigen Frage, die abgesehen etwa von Thaulow, Waitz und Vogel, kaum jemals eine objektive und zugleich erschöpfende Erörterungen gefunden hat, auch unsererseits, soweit dies im engen Rahmen eines Vortrags möglich ist, näher zu treten.

Wir haben dabei zunächst sorgfältig zu unterscheiden zwischen der praktischen und der theoretischen Seite der Pädagogik, d. h. zwischen der Thätigkeit, welche der Pädagoge an den zu erziehenden Kindern vollzieht, und der begrifflichen Erörterung und Darstellung dieser Thätigkeit.

Ich spreche zunächst von der praktischen Seite der Pädagogik, der eigentlichen Pädagogie.

Der Pädagoge hat es mit Kindern, also mit Unmündigen, zu thun, deren Denken unentwickelt und deren Wollen unselbständig ist. Seine Aufgabe ist es, dieses unentwickelte Denken zu üben und dieses unselbständige Wollen zu kräftigen, und zwar so lange, bis eine geistige und sittliche Selbständigkeit und Mündigkeit erreicht ist. Seine Thätigkeit ist also keine wissenschaftlich untersuchende und feststellende, sondern eine bildende, gestaltende, freischaffende, folglich eine Kunstthätigkeit. Nach unseren heutigen Anschauungen ist der erzieherische Aufbau etwa im achtzehnten Lebensjahre, d. h. mit dem Abschluß der Gymnasialbildung vollendet. Der Besucher der Universität wird nicht mehr Schüler, sondern akademischer Bürger genannt, und man traut ihm geistige und sittliche Mündigkeit zu. Der Hochschulprofessor hat es deshalb nicht mehr mit der Erziehung, sondern nur mit der Mitteilung des menschlichen Wissens zu thun; seine Thätigkeit ist sonach eine rein wissenschaftliche. In den oberen Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen nähert sich die Thätigkeit des Lehrers der Wissenschaftlichkeit in dem Maße, als bei den reifer gewordenen Jünglingen das Moment der Erziehung zurücktreten und der Erkenntnisstoff eingehender und systematischer dargeboten werden kann. Weiter unten aber und zumal in der Volksschule ist von Wissenschaft noch keine Rede. Die Erziehung der breiten Masse des Volkes

ist eine Kunst, die Schulpraxis ist eine Kunstthätigkeit. Diese Auffassung begegnet wohl keinem Widerspruche; sie ist eigentlich auch, wenn wir von Unklarheiten im Ausdrucke absehen, von vielen namhaften Philosophen und Pädagogen geteilt worden. Nur das eine könnte streitig sein, wie nämlich die pädagogische Kunst in die übrigen Künste einzureihen sei. Allein auch in dieser Frage hat sich eine Einigung wenigstens angebahnt. Der Pädagoge hat in seinen Schülern die Ideen des Wahren und Schönen, vorzugsweise aber, ja in einem alles andere beherrschenden Maße die Idee des Guten zur Darstellung zu bringen; seine Kunst zählt deshalb nicht zu den schönen, sondern, wie Schleiermacher auf grund der altklassischen Anschauungen richtig erkannt hat, zu den ethischen Künsten.

Nachdem ich die praktische Pädagogik in Kürze besprochen habe, trete ich in die Erörterung über die theoretische Pädagogik ein, und erst hiermit stoße ich auf den Kernpunkt großer Meinungsverschiedenheiten.

Die theoretische Pädagogik ist nicht die Erziehungskunst selber, sondern die Lehre von dieser Kunst; sie ist also, kurz und bündig gesagt, eine Kunstlehre. Allein eben von dieser Lehre behauptet man, oft sogar in einer gewissen Erregtheit, daß sie eigentliche Wissenschaft sei. Sehen wir uns den Sachverhalt näher an! Zum Inventar einer Wissenschaft gehört, wie ich schon im Eingange erwähnt habe, zweierlei: erstens eine gewisse Summe von sicheren Erkenntnissen über irgend ein Gebiet des Seienden, zweitens die systematische Verarbeitung und Gruppierung, dies ist nun in der theoretischen Pädagogik zweifelsohne möglich und thatsächlich auch geleistet. Betrachten wir die vorhandenen Encyklopädien der Pädagogik, die Erziehungslehren größeren Stiles und zumal die Konstruktionen der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik, so werden wir einräumen können, daß diesem Erfordernis einer Wissenschaft, nämlich der Systematik, vollauf genügt ist.

Ganz anders steht es aber um das zweite Erfordernis, um die sicheren Erkenntnisse. Wenn wir ehrlich sein wollen — und das wollen wir ja unter allen Umständen — so müssen wir gestehen: Keine Disziplin ist so sehr der Tummelplatz subjektiver Meinungen und gewagter Hypothesen als die theoretische Pädagogik. Ein einziges Beispiel genüge statt vieler! Fragen wir nach dem Ziele, bis zu welchem wir unsere Schüler führen müssen, so nennt der Spener'sche Pietismus die Frömmigkeit, Rousseau die Naturgemäßheit, Basedow die bürgerliche Brauchbarkeit, Trapp die Glückseligkeit, Sailer die Befähigung zur Selbsterziehung, Pestalozzi die harmonische Ausbildung aller Kräfte, Hegel die Sittlichkeit, Graser die Divinität, Hildebrand

die Humanität, Palmer die Gottebenbildlichkeit, Rein die sittliche Bildung des Willens u. s. w. Also nicht einmal in der Kardinalfrage, in der Frage nach dem, was wir eigentlich wollen, besitzen wir eine übereinstimmende zwingende, sichere Erkenntnis, und es wird deshalb kaum möglich sein, Waitz zuzustimmen, wenn er merkwürdigerweise eben im Kapitel vom Zweck und Ziele der Erziehung ein Moment echter Wissenschaftlichkeit der Pädagogik gefunden zu haben glaubt.

Man sagt nun weiter: die Pädagogik stützt sich auf die Wissenschaften der Ethik und Psychologie und ist deshalb selber eine Wissenschaft. Allein dann wäre auch der Schluß richtig: die Kunstgärtnerei stützt sich auf die Wissenschaft der Botanik und ist deshalb selber eine Wissenschaft, und doch wird niemand diesen Schluß im Ernste ziehen wollen. Wir könnten jedoch über dieses Bedenken noch hinwegsehen, wenn nur die Ethik und die Psychologie selber genügend fundierte Wissenschaften, d. h. Systeme wirklich sicherer Erkenntnisse wären. Allein, das sind sie zum Unglück für die Pädagogik heute noch nicht.

Auf die Ethik stützt sich die Pädagogik und mit Recht. Aber ich frage: auf welche Ethik denn? auf die philosophische oder auf die theologische und auf welche von den verschiedenen philosophischen Ethiken und auf welche von den verschiedenen theologischen? Schleiermacher, dieser unerschrockene und klare Denker, hat es für seine Zeit ausgesprochen, daß es ein von allen anerkanntes ethisches System gar nicht gebe, und daß die Pädagogik deshalb gut daran thue, „sich mit einer allgemein untergeordneten Antwort zu begnügen". Die Lage der Dinge hat sich inzwischen nicht verändert, auch durch den Umstand nicht, daß eine Anzahl tüchtiger Pädagogen, zumal aus Mitteldeutschland, seit Jahren ernstlich bemüht gewesen sind, speziell die Herbart'sche Ethik als die der allgemeinen Anerkennung vollauf würdige zu empfehlen.

Auf die Psychologie ferner soll sich die Pädagogik gründen und gewiß ebenfalls mit vollem Recht. Aber ich frage auch hier: auf welche Psychologie denn? auf die alte mit ihren drei Seelenvermögen, auf die Schopenhauer'sche mit ihren zwei Vermögen, auf die Herbart'sche mit ihrem einfachen realen Wesen, auf die physiologische Psychologie? Es ist bequem und für das Bedürfnis der praktischen Thätigkeit auch völlig ausreichend, sich in das Gehäuse eines bestimmten Systemes zurückzuziehen und darin sich sicher zu fühlen. Wer aber diese Fähigkeit nicht besitzt, wer von der Wissenschaft mehr als geistreiche Meinungen, wer objektiv sichere Erkenntnisse verlangt, der weiß, daß die Psychologie trotz der erfreulichen Fortschritte, die sie in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, leider heute noch die unfertigste

aller Wissenschaften ist, der weiß, daß wir gerade über die wichtigsten Thatsachen des Seelenlebens, wie über das Wesen der Seele, über die Entstehung des Bewußtseins, über das Zustandekommen der Vorstellungen, über das gegenseitige Wertverhältnis der Vorstellungen, trotz Herbart eigentlich nur auf mehr oder minder wahrscheinliche Vermutungen angewiesen sind, und daß in dieser Beziehung das vielberufene Wort des Berliner Dubois-Reymond leider immer noch seine Giltigkeit hat: „ignoramus" — wir wissen es nicht."

Wenn ich aus allem dem schließe, daß die Wissenschaftlichkeit der theoretischen Pädagogik zwar nicht an dem Erfordernis der Systematik, wohl aber an dem der sicheren Erkenntnisse scheitere, so weiß ich sehr gut, daß heutzutage vielfach die Systematik, die Methode, für sich allein schon als Beweis der Wissenschaftlichkeit angesehen wird, und daß eine Reihe von Disziplinen lediglich hierauf ihren Ruf als Wissenschaften gründen. Allein ich weiß auch, daß diese Auffassung eine durchaus lare ist, und daß sie mit dem Fortschritte der exakten Wissenschaften immer mehr überwunden werden wird und muß. Übrigens sollte schon der Ausdruck „Wissenschaft" von dieser Einseitigkeit abhalten. Das Wort „Wissenschaft" besteht aus dem Substantivum „Wissen" und dem Nominalsuffixum „schaft", welch letzteres auf den Zustand und das Vorhandensein des Vorausgegangenen hindeutet. Es schließt also schon der Ausdruck Wissenschaft die Forderung in sich, daß nicht ein Meinen und Vermuten, sondern ein sicheres Wissen, d. h. ein objektiv wahrer Vorstellungskreis, gegeben sein müsse. „Der Mechanismus der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden!" Das ist die den Nagel auf den Kopf treffende und für alle Zukunft bindende Forderung, welche der größte Philosoph Deutschlands, Immanuel Kant, vor hundert Jahren ausgesprochen hat. Ich bin der Zustimmung dieser hochansehnlichen Versammlung versichert, wenn ich sage, daß wir uns seit damals infolge der Bemühungen so manches hochverdienten Schulmannes vom Mechanismus sehr weit entfernt haben.

Aber es ist meine feste Überzeugung, daß wir beim Ziele, bei der Wissenschaft, noch nicht angelangt sind. Die theoretische Pädagogik ist vorerst eine mehr oder weniger subjektiv gefärbte Kunstlehre, noch keine objektiv gesicherte Wissenschaft. Sie hat aber nicht nur die Aufgabe, sondern wohl auch die Fähigkeit, eine eigentliche Wissenschaft zu werden, und sie wird eine solche just von dem Tage an sein, an welchem die Ethik die Grundfragen des sittlichen Handelns und die Psychologie wenigstens die wichtigsten Probleme des Seelenlebens übereinstimmend und endgültig gelöst haben wird. Bis dahin lesen alle Hochschul-

Digitized by Google

dozenten und schreiben alle Erziehungstheoretiker, auch wenn sie „Wissenschaft der Pädagogik“ ankündigen, thatsächlich immer nur über pädagogische Kunstlehre.

Die Frage, ob die theoretische Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunstlehre sei, ist nicht blos eine akademische, sie ist zugleich eine hervorragend praktische Frage. Sie alle geben mir recht, wenn ich behaupte, daß, wie im Atelier der Künstler, so in der Schule der Lehrer die Hauptsache ist, und daß alle unsere erzieherischen Erfolge in allererster Reihe durch den persönlichen Wert unserer Lehrer bedingt sind.

Durchmustern wir aber die angeblich wissenschaftlichen Darstellungen der Pädagogik, so finden wir, daß der Persönlichkeit des Lehrers in der Regel nur eine äußerst geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird. Nachdem erst des Langen und Breiten von Teleologie, Methodologie, Diätetik, Didaktik u. s. w. gesprochen ist, bleibt gewöhnlich nur ein kurzes Kapitel übrig, in welchem auch das sogenannte Subjekt der Erziehung zu seinem mehr als bescheidenen Rechte kommt. Denn eben dies ist der Mangel aller Systematik, daß alles Persönliche, alles Individuelle und Lebensvolle in ihr untergeht. Ich spreche es mit Nachdruck aus: Nur in der ethischen Kunstlehre werden die Grundeigenschaften eines guten Lehrers in die richtige Beleuchtung gerückt werden können.

Welches sind diese Grundeigenschaften?

Der Maler, der Musiker, der Bildhauer, sie alle werden nichts, oder doch nichts Rechtes schaffen, wenn der Enthusiasmus uns fehlt. Nicht anders ist es in der ethischen Kunst. Der Mann, der vierzig, fünfzig und mehr Kinder zu bilden und dabei mit tausend Schwierigkeiten zu kämpfen hat, muß vor allen Dingen für seinen Beruf begeistert sein. Wer ohne Begeisterung in die Praxis eintritt, der hat trotz aller Seminarbildung von vornherein seinen Beruf verfehlt und wer sie im Verlaufe seiner Thätigkeit verliert, der hat sein Bestes verloren. Die innere Wärme war das Geheimnis der Erfolge eines Pestalozzi, eines Fröbel, eines Diesterweg, sie wird das Geheimnis der erzieherischen Erfolge auch für alle Zukunft bleiben und es wird deshalb immerdar die oberste Aufgabe jeder Schulleitung sein, diese innere Wärme der Lehrer zu fördern und nicht durch kleinliche Bevormundung zu untergraben. Daß aber im Gegensatze zu manchen anderen Berufsarten so viele Lehrer, und gerade die besten, von einer unversiegbaren Begeisterung getragen sind, das hat seinen tiefsten Grund darin, daß sie im Dienste einer Kunst, nicht einer Systematik, stehen.

Wer aber im höheren Sinne kunstthätig sein will, der muß auch ein klares Kunstideal haben. „Umsonst bist du von edler Glut entbrannt, wenn du nicht sonnenklar dein Ziel erkannt", das ist ein treffliches Wort unseres Dichters Uhland. Ich möchte es jedem Schulmanne zurufen: Ruhe nicht, bis du deine Begeisterung in eine zielbewußte Bahn gelenkt hast, bis du ein klares Kunstideal dein eigen nennen kannst; und bist du selber zu schwach, dir ein solches zu schaffen, so lehne Dich getrost an ein gegebenes an! Eben dies ist ja der Vorzug jeder Kunst vor jeder Wissenschaft, daß ihre Ideale verschiedenartig sein dürfen. Ich kenne einen Lehrer, der sein Ideal mit Palmer in der Gottebenbildlichkeit, und einen anderen, der es mit Herbart und Rein in der sittlichen Bildung des Willens findet. Beide Ideale decken sich nicht und beide haben mit Wissenschaftlichkeit nichts zu thun; aber es sind echte ethische Ideale; es ruht ein sichtbarer Segen auf der Arbeit der beiden Männer und ich schätze beide gleich hoch.

Aber die Kunstbegeisterung und die Kunstideale thun es allein nicht, wenn nicht eine Kunstanlage vorhanden ist. Es ist ine landläufige Meinung, daß jeder Knabe, der Neigung und einen hellen Kopf hat, zu einem guten Lehrer erzogen werden önne. Wer aber, wie ich von mir sagen darf, mehr als tausend Lehrer in ihrer Arbeit beobachtet hat, der weiß, daß diese Ansicht eine irrige ist, der weiß, daß der gute Lehrer nicht erzogen, sondern geboren wird. Es steht mancher Mann im Dienste des Erziehungswerkes, der trotz aller Seminarbildung kein Erzieher ist und auch nie ein solcher wird, weil er nicht Zucht zu halten oder das lebendige Interesse der Kinder zu erwecken oder auf Individualitäten einzugehen versteht, kurz, weil er von Natur aus keine Anlage zum Lehrerberufe hat. Es gehört nicht zu meiner heutigen Aufgabe, zu zeigen, welche Maßnahmen der Staat ergreifen müßte, um nur kunstveranlagte Jünglinge für den Lehrerberuf zu gewinnen. Aber andeuten möchte ich wenigstens, daß die Auffassung der pädagogischen Thätigkeit als einer Kunstthätigkeit auch nach dieser Richtung hin fruchtbare und zielsichere Anregungen zu geben sehr geeignet wäre.

Ich hätte nun noch von den Momenten zu sprechen, durch welche der Vertreter der erzieherischen Kunst von dem der schönen Kunst sich unterscheidet. Dabei hätte ich vor allem auf den Umstand Gewicht zu legen, daß der erstere im Gegensatz zu letzterem nicht ein totes, sondern ein lebendiges, ein individuell bestimmtes und selbstthätiges Bildungsmaterial vor sich hat, aus dem er nicht machen darf und kann, was er will. Ich hätte ferner zu zeigen, daß die ethische Kunst um so sicherer geht, je reicher der Schatz von allgemeinem Wissen und von

pſychologiſchen Beobachtungen und Erfahrungen iſt, auf den ſie ſich zu ſtützen hat. Ich hätte endlich und hauptſächlich zu betonen, daß der richtige Erzieher alles dasjenige, was er in ſeinen Schülern erreichen will, vor allem in ſich ſelber in ſeiner eigenen Perſönlichkeit möglichſt vollendet darſtellen ſollte. Ich will jedoch, nachdem die vom Herrn Präſidenten mir zugemeſſene halbe Stunde verſtrichen, auf dieſe Punkte nicht näher eingehen. Meine Abſicht iſt ja erreicht. Sie ging dahin, erſtens zu zeigen, daß die theoretiſche Pädagogik keine Wiſſenſchaft, ſondern eine Kunſtlehre iſt, zweitens in kurzen Strichen anzudeuten, daß letztere weit mehr als erſtere geeignet erſcheint, die Perſönlichkeit des Erziehers zum Heile für unſere Jugend in den Mittelpunkt des Erziehungsgeſchäftes zu ſtellen. Das letztere, die Betonung der Perſönlichkeit des verſöhnlichen und künſtleriſchen Wertes des Lehrers, lag mir dabei ganz beſonders am Herzen. Ich ſchließe deshalb auch mit zwei ſcheinbar gewagten und übertriebenen, bei näherer Betrachtung aber tiefwahren Ausſprüchen Dieſterwegs: „Nicht der Stoff iſt die Hauptſache, nicht das Können und Wiſſen, nicht die Gelehrſamkeit, ſondern der Menſch, der lebendige, der lehrende und erziehende Lehrer“ „Der Lehrer ſei die Schule, die ganze Schule, Unterricht, Erziehung, Bildung!“

Zweiter Vortrag: „Die Schule als Bildnerin für das ſozial-politiſche Leben,“ Dr. Keferſtein-Hamburg.

Herr Dr. Keferſtein hat wiederholt über die „ſoziale Frage“ geſprochen und geſchrieben. In geiſtreicher Weiſe führte er folgendes aus:

„Seit Jahren iſt es Bedürfnis geworden, gewiſſen Strömungen unſerer heutigen Zeit auch in der Schule gerecht zu werden. Es gilt die Zeichen der Zeit zu ſtudieren! Das jetzige Leben erſcheint als ein großes Landſchaftsbild. Es iſt ein ſonniges Frühlingsgemälde und bedeutet die Errungenſchaften der heutigen Welt auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft, der Induſtrie. Bei Betrachtung desſelben möchte man mit Hutten ausrufen: „Die Zeiten blühen, es iſt eine Luſt zu leben!“ Das andere Bild aber zeigt dunkle Gewitterwolken. Tauſende, ja Millionen brachen mit den Idealen. Religion, Staat, Familie, alle bisherige Weltordnung ſoll ihrer Exiſtenz beraubt werden. Dagegen wird die vollſte Freiheit des Einzelnen und damit die größte Tyrannei auf den Schild erhoben werden. Die Urſachen für dieſe ſchweren Schäden des ſozial-politiſchen Lebens haben ihren Grund zunächſt in dem Egoismus der bevorzugten Klaſſen, in Mangel an Liebe zu der Menſchheit und dem Schwinden des religiöſen Sinnes. Um dieſen Übelſtänden abzuhelfen, werden verſchiedene Mittel vorgeſchlagen. Während die einen die Sache

einfach austoben lassen wollen, empfehlen die andern die Gewalt. Keinesfalls ist dies der richtige Weg. Neben verschiedenen anderen ist auch die Schule ein wirksames Heilmittel gegen die heutige Strömung. Die Schule hat mit einzutreten in den Kampf um die hohen Güter des Menschen: Gott, Vaterland, Gut und Recht. Sie kann wirken durch gewisse Einrichtungen und den in ihr herrschenden Geist der politischen Pietät. Dieser Geist hat dazu beizutragen, daß das Kind nicht zum verbitterten Charakter erzogen wird, wie es die heutigen Verhältnisse gar oft thun, indem sie dem Kinde alle Mußestunden rauben. Die Schule muß Mittel anwenden, die dem Kinde die Freude am Lernen und Leben erzeugen, sie soll deshalb den Endzweck nicht in der Summe des angelernten Wissens suchen. Es ist aber unbedingt nötig, daß die Schülerzahl in den einzelnen Klassen vermindert werde, damit der Lehrer mehr die einzelnen Individuen berücksichtigen kann. Ferner ist es der Geist der wahrhaft sittlichen Freiheit, der Zucht und Mäßigung, der Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung und der Geist des Gehorsams und der Wahrhaftigkeit.

Die Schule muß die Kinder zubereiten, daß sie einst mitwirken können in Familie, Gemeinde und Staat, und zwar sollen dies alle Schulen thun, von der Volksschule bis zur Universität. Bei den einzelnen Fächern, z. B. bei Religion, kommt es darauf an, wahrhaft religiöse Menschen zu erziehen; beim deutschen Unterricht sind auch historische Sachen in das Lesebuch aufzunehmen, um so die Liebe des Kindes zum Staate zu erwecken. In dem Geschichtsunterricht ist besonders das Einst und Jetzt einander gegenüber zu stellen. Z. B. unsere jetzigen friedliebenden Fürsten gegenüber den kriegslustigen früherer Zeiten! Die Heimatkunde soll die jungen Geister dazu anleiten, daß sie die Gegenwart und ihre jetzigen hervorragenden Männer kennen und liebgewinnen lernen und mit den Erfindungen, den Thaten u. a. m. derselben vertraut werden. Soll aber die Arbeit ein wirksames Heilmittel sein, so gewähre man auch dem Erzieher die Rechte, welche ihm zustehen. Die Einschränkung des Strafrechtes muß geradezu als eine Erniedrigung des ganzen Lehrerstandes angesehen werden. Dem Lehrer sind Rechte und Ansprüche zu wahren, wenn er seiner Pflicht genügen soll."

Der Vortrag wurde mit großem Beifall aufgenommen; an denselben knüpfte sich eine äußerst lebhafte Debatte.

Oberlehrer Gärtner-München hob hervor, daß ihm infolge seines Vortrages auf der letzten Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung vorgeworfen worden sei, er wolle die soziale Frage mit der Bibel lösen. Nichts liege ihm ferner als das: Kirche und Familie wolle er ihrer Pflichten nicht entbunden wissen,

sonst mache man zum Schlusse allein die Schule für die sozialen Gefahren verantwortlich, sie sei nur ein Faktor. Aber einiges könne auch sie thun, um andere Gesinnungen zu erwecken durch Gewöhnung zur Arbeitsamkeit, durch Widerlegung der Ansicht, daß nur körperliche Arbeit wirkliche Arbeit sei, nicht auch die geistige, durch Erziehung zum Mitleid, durch Gerechtigkeit, welche die Bevorzugung einzelner Schüler fern halte. Besonders aber könnte die allgemeine Volksschule dem Klassenhaß erfolgreich entgegenwirken. Dann müsse auch der Lehrer so gestellt werden, daß er freudig in der Schule arbeiten könne; ein verdüstertes Gemüt passe nicht dazu.

Seminaroberlehrer Halben-Hamburg hält den Rückblick auf frühere Versammlungen sehr ersprießlich; was in Darmstadt z. B. bezüglich der Fabrikarbeit der Kinder beschlossen worden sei, sei heute zum Teil durch das Arbeiterschutzgesetz verwirklicht. Aber ähnliche Mißstände seien noch mehr vorhanden, er verweise nur auf das Hausierunwesen von Kindern in größeren Städten und auf das Viehhüten durch dieselben in Dörfern. Er wünsche, daß diesbezüglich Beschlüsse im Anschluß an feste Thesen gefaßt würden.

Herr Halben-Hamburg stellt folgenden Antrag:

1. Die XXIX. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung begrüßt die von der Reichsgesetzgebung beschlossene Befreiung der schulpflichtigen Jugend von der Arbeit in den Fabriken mit Freuden, sie hält aber eine Ausdehnung dieses Schutzes auch auf andere gewerbliche Berufe für erforderlich.
2. Die XXIX. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung begrüßt die gesetzliche Zulassung der Fortbildungsschulen und die Verpflichtung der heranwachsenden Jugend zum Besuch derselben auf grund von Beschlüssen der Gemeinden und größerer Korporationen; sie richtet aber nun an die Schul- und Gemeindebehörden die dringende Bitte, der weiteren Ausbildung des Fortbildungsunterrichtes bis zum 18. Jahre thatkräftige Unterstützung gewähren zu wollen "

Der Antrag wird mit Hinweglassung des Passus „bis zum 18. Jahre" angenommen.

Der dritte Vortrag dieses Tages, der des Herrn Professor Gutersohn-Karlsruhe: „Schulreform und soziales Leben" sollte unmittelbar nach dem Vortrage des Herrn Keferstein gehalten werden. Da jedoch der Redner nicht anwesend war, trat man in die Debatte über den gehörten Vortrag ein und führte dieselbe auch zu Ende.

Trotz der weit vorgerückten Zeit und der allgemeinen Abspannung wurde dann auch Gutersohns Vortrag gehört. Leider war der Redner gezwungen, seinen Vortrag, der eine Fülle be-

herzigenswerter Gedanken bot, — zusammen zu fassen, — und in Hast und Eile vorzutragen. — Wir haben dies lebhaft bedauert.

Zum Schluß will ich nur noch des einzigen Mißtons gedenken, den an diesem Morgen im Laufe der Diskussion Herr Schneider, Prediger der freireligiösen Gemeinde in Mannheim, hinein zutragen sich berufen fühlte. Er mißbrauchte die Freiheit der Rede dazu, den Lehrerstand zu beschuldigen, er glaube das selbst nicht, was er im Religionsunterrichte die Kinder lehre. Er versuchte dies zu begründen, indem er anführte, daß eine Reihe von Glaubenssätzen, die man lehre, vor der wissenschaftlichen Forschung nicht standzuhalten vermögen, daß also dem Lehrer die Wahrhaftigkeit abgehe, welche doch die Grundbedingung des Unterrichts sein müsse.

Die ganze Versammlung empfand die Behauptung des Herrn Schneider als eine unerhörte Beleidigung und wollte ihn nicht ausreden lassen — große Unruhe — doch gelang es dem Präsidenten, die Ruhe wieder herzustellen. Herr Schneider konnte nun zu Ende reden.

Herr Obmann Heyd betrat nun unter allgemeinem und langem Jubel der Versammlung die Rednerbühne und wies aus tiefster Überzeugung und mit der ganzen Kraft eines Mannes die Behauptung des Herrn Schneider als unwahr zurück. Diesen Worten folgte stürmischer und langer Beifall. Herr Schneider schwieg. — Er fühlte sich moralisch gerichtet.

Am zweiten Festtage wurde gleich nach der Eröffnung in die Tagesordnung eingetreten und das Wort erhielt Herr Schulinspektor Scherer-Worms zu seinem Vortrage. „Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation der Volksschule?"

Der Vortrag war getragen von einer treuen Liebe zum deutschen Volke, zur deutschen Volksschule, und der Vortragende wußte auch durch seine lebendige Art, durch seine Überzeugungstreue von der Wahrheit seiner Worte, die Zuhörer bis zu dem letzten Worte zu fesseln. Dieser vortreffliche Vortrag ist als Broschüre bei Helmrich-Bielefeld erschienen. Wir verweisen auf dieselbe und sehen deshalb von der Wiedergabe ab. Die Leitsätze lauten:

1. Die deutsche Nation bedarf zu ihrem Fortbestehen und ihrer gesunden Weiterentwicklung einer „deutschen Nationalbildung" durch eine „deutsche Nationalschule".
2. Um den Boden für diese Nationalschule, die allgemeine Volksschule zu schaffen, muß vor allen Dingen die wirtschaftliche Frage des deutschen Volkes, der deutschen Volksschule und der deutschen Volksschullehrer gelöst werden.

3. Die deutsche Nationalschule ist eine einheitliche und kennt daher keine Trennung nach Ständen und Konfessionen.
4. Die deutsche Nationalschule vermittelt allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und in individueller Ausprägung.
5. Die deutsche Nationalschule hat daher die allgemeine Volksschule zur Grundlage und gliedert sich dann auf dieser mit Rücksicht auf die spätere Berufsbildung in verschiedene Abteilungen.
6. Die Hauptaufgabe aller Abteilungen muß die Pflege der deutsch-christlichen Welt- und Lebensanschauung bleiben.

Herr Oberlehrer Gärtner-München stellte den Antrag, daß von einer Debatte abgesehen werde, der Referent habe die Sache so eingehend beleuchtet, daß eine weitere Erörterung vielleicht nur schaden könnte. Es seien alle einschlagenden Fragen so vorsichtig und so glücklich behandelt, daß wir alle wünschen dürfen, es möge nicht weiter daran gerührt werden. Es folge auch ein Thema, das einen verwandten Stoff behandle, und das kann ja den Herren, welche zur Sache sprechen wollten, Gelegenheit geben, darauf zurückzukommen. Es wird von einer Debatte abgesehen.

Es folgt nun als zweiter Redner Hauptlehrer Heyd-Dill-Weißenstein, der über das Thema: „Welche Anforderungen stellt unsere heutige Zeit an die Ausbildung der Volksschullehrer?“ spricht.

Wie allenthalben, so führte Redner aus, ertöne auch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens der Ruf nach Reform. Da aber bei solchen Reformen in erster Linie die Persönlichkeit des Lehrers in Betracht komme, so sei wohl angesichts der bevorstehenden Umänderungen auch in der Lehrerbildung eine solche notwendig. Es solle ihn nicht abhalten, als Schwärmer bezeichnet zu werden, wenn er hier neue Ideen vorbringe, sei es ja auch vor acht Jahren als dumm bezeichnet worden, als er eine Besoldung der badischen Lehrer nach dem Dienstalter forderte, und doch sei diese Forderung heute erfüllt. Der Einfluß des Lehrers sei von schwerwiegender Bedeutung für das Wohl und Wehe ganzer Generationen. Deshalb müsse man dem Lehrerstande auch eine bessere gesellschaftliche und materielle Stellung einräumen. Diese sei zum großen Teil abhängig von der Ausbildung des Lehrerstandes. Mit dem, was er über dieselbe zu sagen habe, wolle er niemand beleidigen, vor allem nicht die Lehrerbildner. Verschwiegen könne nicht werden, daß die seitherige Vorbildung in Präparandenanstalten und Seminaren den Anforderungen der Zeit nicht mehr genügen, wenn

auch nicht verkannt werden dürfe, daß die Präparandenschulen manches Gute geleistet hätten. Diesterweg habe sie Abrichtungsanstalten genannt. Wenn nun das auch für die heutigen nicht mehr gelten könne, so sei es doch Thatsache, daß der Lehrer häufig wegen seiner Bildung über die Achsel angesehen werde. Das werde sich nur ändern, wenn der Lehrer sich wie andere Gebildete der Gemeinde seine Bildung auf den allgemeinen Bildungsanstalten hole. Die Lehrerbildungsanstalten sind seither ausschließlich Berufsschulen. Warum solle aber der Lehrerstand, der überall eine Ausnahmestellung einnehme, auch hinsichtlich seiner Vorbildung eine solche immer wieder einnehmen? Es sei ein Unglück für den Lehrerstand, daß bei den jetzigen Einrichtungen die Entscheidung über die Wahl des Lehrerberufes so frühzeitig getroffen werden müsse, ohne über die Befähigung für denselben ein Urteil zu haben. Ein anderer Übelstand der jetzigen Anstalten sei der Mangel des fremdsprachlichen Unterrichts, obgleich in einigen Seminaren solcher erteilt werde. Es sollte daher als Vorbedingung für die Aufnahme in das Seminar die Absolvierung einer siebenklassigen Realschule, wodurch Kenntnis zweier moderner fremder Sprachen vermittelt werde, an Stelle der Präparandenanstalten oder der privaten Vorbereitung treten. Mit der Absolvierung der Realschule sei dann die allgemeine Bildung abgeschlossen, so daß das Seminar hinsichtlich der Fachbildung planmäßig arbeiten könne. Wer heute aus dem Seminar träte, sei fürs Leben eigentlich unbrauchbar; das würde sich mit der Realschule als Vorbereitungsanstalt ändern. Und das sei doch heute nicht wünschenswert, daß der Lehrerberuf jeden festhalte, auch dann, wenn er sich nicht für denselben eigne. Dann wünscht der Referent die Aufhebung des Internatsseminars, als den zeitgemäßen Interessen nicht mehr entsprechend, das gründliche Studium der Logik und Psychologie, der Methodik und der Fortbildung in den erlernten neuen Sprachen; ferner die Einfügung einer zweiten Dienstprüfung, deren Bestehen den Lehrer berechtigt, auf eine definitive Anstellung zu dringen. Zum Schluß betont Redner, daß ihm das Wohl und Wehe des Lehrerstandes am Herzen liege und ihn zu seinem Vortrage veranlaßt habe, damit dem Lehrerstande die Stellung eingeräumt werde, die ihm gegenüber den anderen Ständen vermöge seiner Bildung und verantwortungsreichen Wirksamkeit gehöre. Diese Ziele müsse man stets vor Augen halten.

Dieser Vortrag wurde mit großem Beifall aufgenommen, eine lange lebhafte Debatte reihte sich an. An der Debatte beteiligten sich die Herren Böttner-Gotha, Spatz-Affaltrach, Dr. Bartels-Gera, Weißensee-Würzburg, Halben-Hamburg,

Bähr-Braunschweig u. A., und es werden die Thesen schließlich in folgender Fassung angenommen:

1. Es liegt im Interesse einer einheitlichen und umfassenden Vorbildung, daß an Stelle der sogenannten Präparandenschulen und der privaten Vorbildung der erfolgreiche Besuch einer Realschule oder einer höheren Bürgerschule trete. Der Kandidat, der eine solche Schule nicht besucht hat, muß durch Prüfung nachweisen, daß er sich eine gleichwertige Bildung erworben hat.
2. Das obligatorische Internatsseminar ist als eine nicht mehr zeitgemäße Einrichtung aufzuheben. An seine Stelle tritt das Fachseminar. Der Besuch desselben umfaßt mindestens sechs Semester und vermittelt in allererster Reihe eine eingehende, auf wissenschaftlicher Grundlage basierende Fachbildung.
3. Demgemäß werden neben einem gründlichen Studium der Logik und Psychologie als Hilfswissenschaften der Pädagogik, die Geschichte des Erziehungswesens, die spezielle Methodik, die weitere Ausbildung in den erlernten neueren Sprachen und die praktischen Übungen an einer vollständigen Seminarschule eine eingehende Pflege finden.
4. Als Seminardirektoren und Seminarlehrer sind wissenschaftlich gebildete Pädagogen zu berufen, welche ihre wissenschaftliche und praktische Tüchtigkeit an einer Volksschule erprobt haben.
5. Zur definitiven Anstellung als Lehrer berechtigt nur der durch ein Staatsexamen erbrachte Nachweis der wissenschaftlichen und technischen Ausbildung.

Am dritten Tage erhielt zuerst das Wort der Berichterstatter zu seinem Vortrage: „Die Erziehung unserer Lehrer für den häuslichen Beruf". Da dieser Vortrag mit Beifall aufgenommen wurde und die Zustimmung der Versammlung fand, so werden wir denselben in Heft 5 wörtlich bringen.

Hierauf ergriff Herr Gärtner-München das Wort über: „Schulbildung und Militärdienst". Redner knüpfte an die Verhandlungen an, welche von der Lehrerversammlung im Jahre 1863 in Mannheim über diesen Gegenstand geführt worden sind, und betonte, daß er das Thema nur von seinem Standpunkt als Schulmann aus besprechen werde. Schule und Militär stünden in einem gewissen Zusammenhang; beide beruhten auf einer allgemeinen Verpflichtung. Die Bedeutung der Schule für die Armee sei außer allem Zweifel, weil eine höhere Bildung eine raschere Ausbildung in den Waffen ermögliche, und es bei der heutigen fortgeschrittenen Technik im Kriegsfalle weniger auf die physische Kraft, als vielmehr auf die geistigen

und moralischen Eigenschaften des Mannes ankomme. Durch eine erhöhte Volksbildung wolle man nicht aber dem Militarismus vorarbeiten, sondern vor allem den Interessen des Lebens dienen. Der Unterricht in der Neuschule soll ein Anschauungsunterricht sein; er solle individuell und nicht nach der Schablone gehalten sein, und um dieses zu ermöglichen, müsse vor allem der jetzigen Überfüllung der Klassen entgegengewirkt werden. Der Unterrichtsstoff solle möglichst vereinfacht, jede Überbürdung vermieden werden. Die Schule solle weder eine Gedächtnis- noch eine Verstandes-, sondern eine Geistesschule sein, die den Charakter bilde und neben der geistigen auch die körperliche Ausbildung pflege. Durch Turnen und Turnspiele soll der Schüler zu einem tüchtigen Soldaten vorgebildet werden — Turnen sei ja ein Exerzieren ohne Waffen — ohne daß jedoch hierbei Mittel, wie beispielsweise auf dem Exerzierplatze, angewendet werden. Das letztere würde ein nationales Unglück sein; der Unteroffizier dürfe nicht das Vorbild des Lehrers sein.

Der Geschichts- und Religionsunterricht solle dazu beitragen, die Liebe und Begeisterung für das Vaterland zu wecken. Redner zeigt dann auch an den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, wie sie der militärischen Ausbildung vorarbeiten und wichtige Dienste leisten könnten. Dem Lehrerstande falle auch hier eine außerordentlich wichtige Aufgabe zu. Und doch habe er in eigener Sache nicht mitzureden. Es frage sich nun, sei er unmündig — dann dürfe man ihm die Jugend nicht anvertrauen, sei er aber mündig, so habe er auch ein Anrecht darauf, seine eigenen Angelegenheiten selbst zu leiten; es sollten daher zu Leitern nur erprobte Männer aus den Reihen der Volksschullehrer genommen werden. Durch die erhöhte Kriegstüchtigkeit infolge besserer Volksbildung werde es vielleicht ermöglicht, eine Abkürzung der Dienstzeit doch noch herbeizuführen; möge es endlich auch noch dahin kommen, auf Grundlage der allgemeinen Volksbildung den Völkerfrieden zu erreichen. Dem Volke zu dienen, müsse des Lehrers höchste und heiligste Aufgabe sein.

Auch dieser Vortrag wurde mit großem Beifall aufgenommen.

Die Versammlung nimmt dann die Thesen in folgender Fassung an:

1. Wenn auch die Schule nicht vorzugsweise den Zweck hat, für den Militärdienst vorzubereiten, so muß sie doch durch Unterricht und Erziehung die männliche Jugend befähigen, daß sie körperlich und geistig den Anforderungen entsprechen kann, welche der Heeresdienst an sie stellen muß;
2. die Schule kann in diesem Sinne nur dann thätig sein,

a. wenn ein befähigter, pflichttreuer Lehrerstand in derselben wirkt;

b. durch eine gründliche körperliche Ausbildung dem Vaterland eine gesunde, thatkräftige, mann- und wehrhafte Jugend herangebildet wird;

c. der Unterricht nach Methode und Umfang allen Anforderungen der zielbewußten Pädagogik der Neuzeit entspricht, Begeisterung für das Vaterland und opferwilligen Sinn für dessen Interessen erzeugt;

d. sie zeitgemäß ausgestaltet und geleitet wird.

Jetzt ergriff der Vorsitzende, Herr Realschuldirektor Debbe das Wort zur Schlußrede:

Unsere Tagesordnung ist erschöpft. Es drängt mich, dem Gefühl des Dankes lebhaftem Ausdruck zu geben. Dankbar sind wir Sr. Kgl. Hoheit für das große Wohlwollen, welches derselbe der Versammlung bewiesen hat, dankbar Sr. Excellenz dem Herrn Kultusminister, der die große Güte gehabt hat, sein lebhaftes Interesse an der Versammlung zu bekunden, dankbar sind wir dem Großherzoglichen Oberschulrate, welcher durch die Entsendung zweier seiner Mitglieder gezeigt hat, wie sehr er von den Verhandlungen unserer Versammlung Kenntnis nehmen will, dankbar sind wir auch den Schul- und Verwaltungsbehörden der Stadt Mannheim. Ich nenne ganz besonders den Herrn Oberbürgermeister Moll, der nicht von unserer Seite gewichen ist, der uns begleitet hat hinüber nach Ludwigshafen, und der uns auch noch begleiten will bis nach Heidelberg. Dankbar sind wir all den verehrten Herren, welche den einzelnen Ausschüssen angehört und in mühevoller Arbeit die Versammlung vorbereitet haben, dankbar sind wir auch dem engeren Ausschuß, und ganz besonders den Herren Mörle und Böttner, welche ebenfalls in mühevoller Arbeit alles aufs beste vorbereitet haben. Dankbar sind wir den städtischen Behörden von Ludwigshafen und Heidelberg. Das kommt der Lehrerversammlung selten vor, daß sich die Behörden von drei Städten vereinigt haben, um die Lehrer festlich zu empfangen und ihnen schöne Stunden zu bereiten. Dankbar sind wir der Presse, welche unsere Verhandlungen weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat. Dankbar sind wir endlich den flotten flinken Schülern, welche uns am Bahnhofe empfangen und so rasch in unsere Quartiere geleitet haben; dankbar sind wir vor allem der gastfreien Einwohnerschaft Mannheims, welche so viele Quartiere zur Verfügung stellte, daß sie nicht einmal sämmtlich belegt werden konnten; es ist dies ein schönes, ein herrliches Beispiel edelster Gastfreundschaft.

Laſſen Sie mich nun noch einen kurzen Blick werfen auf die Verhandlungen unſeres Lehrertages. Es kann nicht meine Aufgabe ſein, auf die einzelnen Vorträge hier näher einzugehen; aber einen Gedanken kann ich doch nicht unterdrücken: Gleich am erſten Tage ſchien es, als wolle ein herber Konflikt hereindringen, herbeigeführt durch ein allzufreies und unwahres Wort, durch das Wort eines Mannes, der die Lehrer beſchuldigte, ſie lehrten, was ſie ſelbſt nicht glaubten. Herr Heydt iſt zwar an jenem Tage ſofort in energiſcher Weiſe dieſem Vorwurfe entgegengetreten, aber ich wünſche, daß auch jetzt noch einmal lebhafter Proteſt eingelegt werde gegen dieſe Unterſchiebung. (Stürmiſches Bravo.)

Die deutſchen Lehrer haben es ebenfalls über ſich ergehen laſſen müſſen, daß von einer Tribüne, wo Redefreiheit herrſcht, ihnen der Vorwurf ins Geſicht geſchleudert wurde, ſie ſeien mehr oder weniger Sozialdemokraten. Meine verehrten Damen und Herren! Wir haben am erſten Tage in umfaſſender Weiſe, ſoweit ſie uns berühren, Stellung genommen zu den ſozialen Fragen, haben in ernſthafteſter Weiſe die Frage geprüft: Was kann die Schule thun, um der Gefahr des Sozialismus entgegenzutreten? Und es iſt eine Theſe angenommen worden, in welcher ausgedrückt wird, daß die wichtigſten Erziehungsaufgaben der Schule die Gewöhnung der Schüler an Zucht, Ordnung, Pietät und Geſetzlichkeit ſei. Die Verſammlung hat dieſem Gedanken mit Freuden ihre Zuſtimmung gegeben, und möchte ich nun wiſſen, wer es in Zukunft wagen will, den Lehrern zu ſagen, ſie ſeien Sozialdemokraten! Wir ſuchen der Gefahr des Sozialismus entgegenzutreten, das iſt unſere heiligſte Aufgabe. In dieſem Gefühle leben wir und in dieſer Aufgabe wollen wir, wenn es ſein muß, auch ſterben. Im einleitenden Vortrage iſt ausgeſagt worden, daß die Pädagogik eine Kunſtlehre iſt. Meine verehrten Damen und Herren! Es iſt ja ein allgemeiner Sprachgebrauch, von der Erziehungskunſt zu reden, und wenn wir den Ausführungen des verehrten Herrn zugeſtimmt haben, dann haben wir uns ſelbſt in die Reihe der Künſtler geſtellt. Das könnte nun ſehr leicht mißverſtanden werden und als Hochmut und ſtolze Überhebung ausgegeben werden, welchem etwaigen Vorwurf ich an dieſer Stelle ſofort energiſch entgegentreten will. Ich ſchließe mit dem Dichterwort: „Der Menſchheit Würde iſt in Eure Hand gegeben, bewahret ſie“!

Indem wir nun Sr. Kgl. Hoheit dem Großherzog verſprechen, daß wir die Vorausſetzungen, die er in ſeiner herrlichen Depeſche ausgeſprochen hat, nach beſten Kräften erfüllen

wollen, bitte ich Sie, zum drittenmale mit mir einzustimmen in den Ruf: Se. Kgl. Hoheit der Großherzog, er lebe hoch!

Und nun lassen Sie uns dem Gefühl der Dankbarkeit gegen die gastliche Stadt Mannheim in gleicher Weise Ausdruck geben! Die Stadt Mannheim, sie lebe hoch!

Hierauf erklärt Herr Debbe die XXIX. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung für geschlossen.

Mit Freude und Stolz können die deutschen Volksschullehrer auf das Arbeiten und Schaffen im Dienste der deutschen Volksschule der XXIX. Allgemeinen Deutschen Lehrer-Versammlung zurückschauen.

Die deutschen Lehrerversammlungen gehören zum deutschen Lehrerleben, die diesjährige hat so recht gezeigt, wie dem deutschen Lehrerstand das Herz für seinen Beruf warm erglüht, wie er treu zu Kaiser, Fürst und Reich steht, — viel treuer als alle die Feinde des Lehrerstandes, die sich nicht scheuen mit ihrer Frömmigkeit und Königstreue äußerlich zu prunken und zu glänzen, und doch für die Bildner des Volkes nur Haß und Spott im Herz und auf der Zunge, und Anfeindungen aller Art in der Hand tragen.

Die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung hat stets, in sonnigen Tagen, wie in harter von finsteren Mächten sturmbewegter Zeit, treu und unentwegt ihr erhabenes Ziel verfolgt, eine Wohlthäterin, eine Dienerin der Volksschule, eine Kämpferin für die soziale Besserstellung und der äußeren Lebenslage des Lehrerstandes zu sein und zu werden, — bei allem Ringen, Kämpfen und Streben, bei aller Not des Lebens den Blick des treuen Lehrers stets zu den lichten Höhen idealen Strebens aufzurichten.

Die gesamte politische Presse fast aller Parteien hat dem ruhigen und zielbewußten Streben und Arbeiten der XXIX. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung unter der ganz vortrefflichen Leitung ihres Vorsitzenden, des Herrn Realschuldirektors Debbe, ihre Anerkennung nicht versagen können, nur einzelne Blättchen der Jesuiten und Ultramontanen und leider auch wieder die „Kreuzzeitung" in Berlin haben sich im blinden Hasse gegen den Lehrerstand wieder gemüßigt gesehen, giftige Pfeile gegen die Versammlung zu schleudern. Wir wollen die Auslassungen der „Kreuzzeitung", die wahrlich dem Blatte keine Ehre macht, recht tief hängen, denn uns schänden sie nicht, — geben daher diesen Angriff, soweit er sich auf die Versammlung bezieht, hier wörtlich wieder (Nr. 243):

„Soweit man nach den vorliegenden gedrängten Berichten über den „deutschen Lehrertag" in Mannheim urteilen kann, ist derselbe etwas sachlicher verlaufen, als seine Vor-

gängerinnen. Eingeleitet wurde er mit einer liberalisierenden Rede des Hofrates Armbruster, der namens des Oberschulrates und des Ministeriums sprach. Ohne Phrasenwirtschaft geht es im „Lande Baden" einmal nicht ab. (Pfui!) Eine Phrase war es auch, wenn Oberlehrer Gärtner die Möglichkeit in Aussicht stellte, auf Grund der „allgemeinen Völkerbildung" den „Völkerfrieden" zu erreichen. Etwa vermittelst der durch die moderne Bildung noch in weiterem Umfange aufzuziehenden Sozialdemokratie? Von einer Seite wurde auch wieder der „allgemeine Religionsunterricht" gefordert, den meisten schien das Thema jedoch nicht „opportun" zu sein. Im Zusammenhange damit führte der Prediger Georg Schneider (Mannheim) als ein Zeichen des in Baden herrschenden freiheitlichen Geistes an, daß er, obwohl Prediger einer freireligiösen Gemeinde, doch ständiges Mitglied der Mannheimer Ortsschulbehörden sei, und kam sodann auf den Religionsunterricht in den Schulen zu sprechen. Die alten Glaubenssätze, welche in der Schule gelehrt werden, hätten der wissenschaftlichen Forschung vielfach nicht Stand zu halten vermocht, und so komme es, daß den Kindern häufig bezüglich der Religion etwas gelehrt werde, was der Lehrer selbst nicht glaube. Es sei heute vielfach die Wahrhaftigkeit als Grundbedingung betont worden; wie könne aber der Unterricht wirksam sein, wenn die Wahrhaftigkeit selbst dem Lehrer abgehe. (Große Unruhe, Glocke des Vorsitzenden, der zur Ruhe mahnt.) Der Religionsunterricht müsse nicht nur auf das Jenseits gerichtet sein; man müsse nicht nur Bürger, sondern brauchbare ganze Menschen erziehen.

Zur Kennzeichnung des unter der Oberfläche schlummernden Geistes mag das genügen;[1] jedenfalls hat man aber den Eindruck, daß die subversiven Tendenzen, speziell in religiös-kirchlicher Hinsicht, sich nicht offen hervorwagten. Wir glauben, daß die Lehrer in diesem Punkte die Regierungen weniger zu fürchten haben, als die „öffentliche Meinung". Zu Diesterwegs Zeiten sahen die meisten Liberalen das Heil darin, daß aus den Volksschulen der „Wunderglaube und Dogmenkram" verbannt, soll heißen der Unglaube gelehrt werde. Diesem Standpunkt huldigen heute wohl nur mehr die Radikalen".

Welche Bosheit, welches Gift spricht aus jedem Worte? Solche Herren, die so schmähen und verleumden können, sollten doch nie von Religion und Frömmigkeit sprechen, — nein, diese

[1] Ja, es genügt, um den Geist der „Kreuzzeitung" zu kennzeichnen.

Männer führen die Religion und das Christenthum nur im Munde, im Herzen aber ruht Haß, Feindschaft gegen die Mitmenschen! Der deutsche Lehrerstand hat seit Jahren für das Wohl des deutschen Volkes unter Not und Sorgen gearbeitet, mancher deutsche Volksschullehrer hat für seine Schule gehungert, denn der karge Lohn ernährt kaum den Arbeiter allein, viel weniger die Familie. Ich frage viele Gesinnungsgenossen der „Kreuzzeitung“: „Welche Opfer habt ihr für das Volk, für den armen Landmann gebracht, — welche Opfer seid ihr bereit für die Schule, für die Erziehung der Kinder eurer Arbeiter zu bringen?

So lange diese Herren auf diese Frage dem deutschen Lehrerstand keine Antwort geben können, — müssen wir für ihre Angriffe nur ein tiefes Mitleid empfinden, — schmähen können diese Herren uns nicht.

Dr. Bartels.

Rezensionen.

1) W. Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte; für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht bearbeitet. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. Essen bei G. D. Bädeker. 1891.

Einem Leitfaden der Kunstgeschichte „für höhere Lehranstalten“ begegnet auch heute noch mancher bedächtige Pädagog und Jugendfreund mit einem vielsagenden Kopfschütteln oder gar mit lautem Widerspruch; erfährt der Kritiker nun noch gar, daß der Verfasser des obengenannten Buches seit mehr als einem Menschenalter die höhere Mädchenschule zu Krefeld leitet, so ist die Wahrscheinlichkeit nicht ausgeschlossen, daß dem Urteil über das Buch auch noch ein kleiner Zusatz von Spott sich beimischen wird; der Mädchenschule freilich darf man ja den Mut zu gewagten Experimenten zutrauen.

Man braucht jedoch nicht die besonnene und sachlich begründeten Anschauungen über den schulmäßigen Betrieb der Kunstgeschichte gehört zu haben, welche Herr Direktor Buchner im September vorigen Jahres der Heidelberger Versammlung entwickelte, um seine auf langjährigen Erfahrungen beruhende Stellungnahme zu dieser Frage zu kennen; er hat sich schon oft zuvor ausgesprochen und sein Leitfaden ist den Fachgenossen schon längst ein beliebter und respektierter Ratgeber und Wegweiser. Das Buch, welches vor dreizehn Jahren zuerst erschienen ist, verdankt seine Entstehung eben einer unmittelbaren Unterrichtserfahrung, und zwar einer solchen, welche ihre klare Bahn schon gewonnen hatte und darum auch dem Buche eine von vorne herein feste Form zu geben vermochte.

Zwar wird der Zusatz „verbesserte und vermehrte Auflage“ bei einer flüchtigen Durchsicht kaum berechtigt erscheinen; die Disposition des Buches

ist unverändert geblieben, die Paragraphen sind die gleichen; auch der Wortlaut des Textes scheint unangetastet zu sein. Doch wird der mit dem Buche mehr Vertraute die nachbessernde und ergänzende Hand überall erkennen; die Jahreszahlen sind vielfach berichtigt und manches Fragezeichen ist gefallen; die Vermehrung der Abbildungen kommt dem Verständnisse der architektonischen Formen sehr zur Hilfe; die Litteraturangaben sind in höchst willkommener Weise vermehrt; jedoch auch der Inhalt ist in manchen wichtigen Punkten aufs neue geprüft, berichtigt und weiter ausgeführt; als Beispiele mögen nur genannt werden die Entwickelung der altchristlichen Kirche aus der Basilica (§ 50) und die Bedeutung des gothischen Spitzbogens (§ 67). Sind diese Änderungen, jede für sich, auch von sachlicher Wichtigkeit nur für den Lehrer bedeutsam, so ändern sie doch an dem Gepräge des Buches nichts, das gerade durch sie um so mehr als von Anfang an in seiner Anlage und Absicht klar und in sich abgeschlossen erscheint.

Zwar wird jedes Unterrichtsmittel, welches das persönliche Gepräge seines Verfassers so ausgesprochen an sich trägt, wie dieser Leitfaden, für jeden anderen Lehrer etwas Sprödes haben, und gerade mit diesen charakteristischen Eigenartigkeiten muß die fremde Erfahrung sich erst auseinandersetzen. Daß dieses Verständnis jedoch in dem vorliegenden Falle möglich ist, beweisen die stetig aufeinander folgenden Auflagen, und ein Buch, welches durch vier Auflagen seine Brauchbarkeit dargethan hat, bedarf keiner Empfehlung mehr; es genügt, auf dasselbe hingewiesen zu haben. Es ist darum auch zwecklos, persönliche Meinungsverschiedenheiten geltend machen zu wollen; die Elastizität eines jeden guten Schulbuches einerseits und der gute Wille andererseits werden über einzelne Abweichungen des Unterrichtsganges die nötige Vereinbarung leicht herbeiführen.

Nicht nur der mit den ersten Zweifeln und Schmerzen des Unterrichts ringenden, sondern auch der zu dem freudigen Genießen seiner Thätigkeit schon hinaus gedrungene Lehrer der Kunstgeschichte wird nach einem solchen Leitfaden mit Interesse greifen. Gegenüber den meist ebenso zweck- wie resultatlosen Streitereien über die „prinzipielle Berechtigung“ und die „theoretische Bedeutung“ einer Einführung der Jugend in die Kunstgeschichte ist ein solches Buch eben eine gewichtige pädagogische Thatsache. K. R.

2) Die deutsche Ballade. Von Dr. J. Goldschmidt.

Dem Bericht der höheren Bürgerschule „Talmud Tora“ in Hamburg geht eine umfangreiche wissenschaftliche Arbeit aus der Feder des Direktors unter obigem Titel voran, die sowohl wegen des Themas als der Fülle wissenschaftlichen Materials, das sie bietet, die allgemeine Aufmerksamkeit verdient. Es ist ja bekannt, daß an der Definition der Ballade sich bereits viele Köpfe abgemüht haben, ohne zu einem allseitig befriedigenden Resultat gelangt zu sein. Wie wäre dies auch möglich, wenn die hervorragendsten Dichter über diese Frage nicht einig sind und Gedichte, anscheinend nicht derselben Gattung angehörend, unter der Flagge der Ballade in die Welt entsenden. Nehmen wir beispielsweise die 27 Gedichte, die

Goethe als Balladen bezeichnet hat, so ist es gewiß kein Leichtes, eine Definition für den Begriff dieser Dichtungsart aufzustellen, welche auf alle ohne Unterschied paßt. Vielfach hat sich daher auch die Meinung kund gegeben, daß eine scharfe und umfassende Definition sich nicht werde feststellen lassen, daß namentlich die Grenzscheide zwischen Romanze und Ballade zu bestimmen, vergebliche Mühe sei; wenn aber wiederum der Versuch auftritt, unter Sichtung des Materials aus den Dichtwerken der Meister heraus eine Definition dieser Dichtungsart zu versuchen, so ist die Mühe im Interesse der wissenschaftlichen Forschung dankbar anzuerkennen. Nachdem der Verfasser die von Echtermeyer, Gottschall und Grube geäußerten Ansichten über den Begriff der Ballade untersucht und seine Bedenken gegen dieselben ausgesprochen hat, stellt er seine Begriffsbestimmung gleichsam als These auf, die er dann eingehend zu begründen sucht. Die von ihm festgestellte Definition lautet: „Die Ballade ist ein erzählendes Gedicht von ernstem Charakter und mäßigem Umfang, das den Einfluß der überirdischen Welt auf die irdische veranschaulicht."

Die Richtigkeit dieser Definition soll nun an den Dichtungen selbst nachgewiesen werden: zuerst unter ausführlicher Behandlung an Herder, Bürger, Goethe, Schiller; dann an den Nachfolgern Schlegel, Apel, Chamisso, Platen, Schwab und Heine. Ausführlicher wird dann wieder Uhland behandelt, und dann werden die neueren und neuesten Dichter: Lenau, Ebert, Vogl, Hölty, Mörike, Kinkel, Geibel, Dahn, Fontane in Betracht gezogen. Paßt nun die gegebene Definition auf alle unter der Bezeichnung der Ballade existierenden Dichtungen? Auf viele wohl, auf viele wieder nicht. Den Einfluß der überirdischen Welt auf die irdische nehmen wir in vielen, aber nicht in allen wahr. Der Verfasser versteht es zwar sehr scharfsinnig „Das Blümchen Wunderschön" von Goethe in den Rahmen seiner Definition zu bringen, aber die vielen Worte, die er zu diesem Zwecke verwenden muß,. beweisen, daß das Gedicht nicht ohne Mühe in diesen Rahmen paßt. Welcher unbefangene Leser wird hier etwas vom Einfluß des Überirdischen auf die irdische Welt wahrnehmen? Ebenso verhielt es sich mit Uhlands „Der blinde König", daß „die Handlung sich unter der wunderbaren Fügung des Himmels vollzieht", ist allerdings wahr, insofern wir alle Geschehnisse uns unter Fügung des Himmels sich vollziehend, denken; auch das „wunderbar" kann zugegeben werden, aber doch nicht in dem Sinn, wie das Volk wunderbar auffaßt, das doch erst berechtigte von einer Veranschaulichung des Einflusses der überirdischen Welt auf die irdische zu sprechen. Ja, selbst in Goethe's „Erlkönig" finde ich diese Veranschaulichung nicht. Die Gegenüberstellung des ruhigen und klardenkenden Vaters dem fiebernden Kinde nimmt uns ja gerade die Illusion, als mache sich hier ein überirdischer Einfluß geltend. Man mag es vielleicht als recht prosaisch anklagen, wenn man es wagt, Goethe den Vorwurf eines fieberkranken Kindes für eine Dichtung zu imputieren. In dieser Realistik finde ich aber gerade Goethes Größe. Ein Dichter der „Neuesten" würde uns ein fieberkrankes Kind mit verzerrtem Gesicht, mit stierblickenden Augen, Schaum vor dem Mund, vorführen, um

uns die Haare sträuben zu machen und uns zu erschrecken; daß Goethe hier Realist durch und durch sein kann, ohne uns einen häßlichen Anblick zu zeigen, ohne von seinem Bilde den zarten Schmelz der Poesie hinwegzustreifen, das ist seine Größe. So ließen sich noch viele Gedichte anführen, auf welche des Verfassers Definition nicht in ihrem ganzen Umfang paßt. — Wenn also nach dieser Richtung die Aufgabe nicht gelöst scheint, und der Verfasser es sich gefallen lassen muß, in dieser Beziehung das Schicksal seiner Vorgänger, deren Definitionen er ja auch nicht unbeanstandet gelassen hat, zu teilen; so ist die vorliegende Arbeit doch von einem hochbedeutenden inneren Wert, daß man ihr Erscheinen aus vollem Herzen begrüßen darf. Abgesehen von den Anregungen, den der Verfasser durch seine gewissenhaften Forschungen und Vergleiche giebt, giebt er gerade dem Schulmann ein musterhaftes Vorbild, wie ein Gedicht fruchtbringend zu behandeln ist. Es ist geradezu meisterhaft, wie hier Aufbau, Inhalt, Form der Dichterwerke erläutert wird, und die Fülle an Stoff, die der Verfasser bietet, darf manchem Lehrer ein willkommener Wegweiser für die nutzbringende Verwertung einer Lesestunde sein. A. S.

3) Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. Für höhere Lehranstalten entworfen von Karl Kappes, Direktor des Realgymnasiums in Karlsruhe. 5. Auflage. Leipzig, Teubner. Preis kart. 80 Pfg.

Dieses zuerst 1868 erschienene Büchlein liegt nunmehr bereits in fünfter Auflage vor. Es ist s. Z. in den Badischen Schulblättern als mustergiltiges Vorbild und als ein in seiner Art bahnbrechendes pädagogisches Hilfsmittel bezeichnet worden. Die in vorliegender fünfter Auflage versuchten Verbesserungen bekunden aber, daß dieses Urteil den Verfasser weiterer Prüfung nicht überhoben hat. Anlage und Ausführung sind aber unverändert geblieben. Wir empfehlen den Leitfaden angelegentlich der Beachtung der höheren Lehranstalten. L. U.

4) Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur. Für jeden Gebildeten, zunächst für die reifere Jugend und ihre Lehrer. Von Dr. M. Bach. I. Bd. 306 Seiten. 8 Auflage. Preis Mk. 2.50. Verlag von J. P. Bachem, Köln.

Mit liebevollem Verständnis hat der Verfasser die Tierwelt beobachtet und sucht durch seine anziehenden Schilderungen mehr Interesse für dieselbe zu erwecken; besonders eingehend hat er das Leben der Ameisen und Honigbienen studiert, eine ganz neue, eigenartige Welt erschließt sich vor unsern staunenden Blicken. Wie viele Freunde das Buch bereits gefunden hat, beweisen am besten die erschienenen 8 Auflagen. Das Werk verdient in jede Lehrerbibliothek aufgenommen zu werden. L. U.

5) „Sängerhain". Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Herausgegeben von Gebrüder Ludwig und Friedrich Erk und Wilhelm Greef. 4 Hefte. 1891. Verlag von G. D. Bädeker in Essen. I. Heft Abteilung A 44. Aufl. Preis 80 Pf. (111 ein-, zwei- und dreistimmige Lieder

enthaltend); I. Heft Abteilung B 6. Aufl. Preis 80 Pf. (120 ein-, zwei- und dreistimmige Lieder enthaltend); II. Heft 47. Aufl. Preis 80 Pf. (76 vierstimmige Gesänge für gemischten Chor enthaltend); III. Heft 17. Aufl. Preis 60 Pf. (43 Gesänge für gemischten Chor enthaltend).

In neuer schöner Ausstattung mit klarem, übersichtlichem Noten- und Text-Satz auf gutem Papier liegt dieses weitverbreitete Werk in umgearbeiteten und vermehrten Ausgaben vor uns. Der Wert der Erk-Greef'schen Sammlungen für Schulzwecke ist so allseitig anerkannt, daß sie einer weiteren Empfehlung nicht bedürfen. Es mag nur erwähnt werden, daß mit Recht bei der Neubearbeitung des „Sängerhains", um die sich Herr Gesangslehrer Federich in Berlin, ein Schüler Ludwig Erks, verdient gemacht hat, der Gesichtspunkt maßgebend war, an dem bewährten alten Stoffe und den mustergültigen musikalischen Bearbeitungen, wie sie von den verewigten Herausgebern herrühren, nur in allerbescheidenstem Maße zu rütteln. Es ist hiermit auch die Annehmlichkeit verbunden, daß bis zur völligen Einbürgerung dieser neuen Ausgaben eine Störung im Unterrichte nicht entsteht, indem nebenher auch die bisherigen Ausgaben noch gebraucht werden können. Dagegen hat jedes der vorliegenden Hefte in einem Anhang durch eine größere Zahl zeitgemäßer, sorgsamst ausgewählter Gesänge eine sehr wertvolle Vermehrung erhalten. Die biographischen Notizen über Dichter und Komponisten, sowie die Jahreszahl der Entstehung der Lieder nach Text und Melodie sind mit altgewohnter Genauigkeit gegeben. Somit wird sich der „Sängerhain" in seinem neuen Gewande zu der reichen Zahl der alten Freunde noch recht viel neue erwerben. L. U.

6) Ruhmeshalle. Eine Sammlung ausgewählter deutscher Kriegsgedichte. Herausgegeben von Ludwig Bund. Verlag von Felix Bagel, Düsseldorf.

In diesem Buche sind all' die schönen, patriotischen Lieder und Gedichte, die bisher in allen möglichen Sammlungen zerstreut waren, zusammengestellt worden. Auf 352 Seiten sind alle bedeutenderen Gedichte, alter und neuer Zeit, vertreten, so daß kaum ein bemerkenswerteres vermißt werden wird. Die Ausstattung des Werkes ist ganz vorzüglich. An der Hand dieser Sammlung ist es leicht, bei patriotischen Gedenktagen passenden Vortragsstoff auszuwählen. Wir empfehlen das Werk nicht nur für die Hand des Lehrers, sondern auch als Geburtstags- oder Weihnachtsgeschenk für die reifere Jugend. L. U.

7) Das neue Buch der Natur. Von A. v. Schweiger-Lerchenfeld. (Mit circa 400 Illustrationen, darunter zahlreichen Vollbildern). Wien, Pest und Leipzig. A. Hartleben's Verlag. 1891. In 35 Lieferungen à 50 Pf. Später complet in 2 Bänden Großoctav mit zusammen 70 Bogen.

Ein bekannter Ausspruch eines unserer hervorragendsten Denker (Feuchtersleben) sagt: „Wie das echte, innige Studium der Natur, wenn

es tiefe Offenbarungen gewähren soll, kindliche Gemüter verlangt, so erzeugt es auch wieder in denen, die sich ihm weihen, eine eigene Kindlichkeit wieder" . . . Diesen Eindruck gewinnt man bei der Lesung der vorliegenden 5 Lieferungen des neuen, auf 2 Bände berechneten Werkes Schweiger-Lerchenfeld's. Ausgerüstet mit einer reichen Fülle einschlägiger Kenntnisse, stellt sich der Verfasser auf den Standpunkt eines Mentors, der seinen Zuhörer in Wald und Flur hinausführt, um ihn auf die vornehmsten Erscheinungen des Naturlebens aufmerksam zu machen. Besonders bemerkenswert ist das liebevolle Eingehen in scheinbar unwesentliche Einzelheiten. Der Styl ist klar und plastisch, häufig von stimmungsvoller Getragenheit. Vorzüglich sind die Illustrationen. Dem ausgegebenen Prospecte gemäß wird das Werk, das vorerst in 35 Lieferungen zur Ausgabe gelangt, 2 Bände umfassen. Der 1. behandelt Die Naturkräfte, die Elemente der Bodenkunde, Bilder aus dem Pflanzen- und Tierreiche — durchwegs Fragen der Entwicklungsgeschichte betreffend, wodurch das Werk seine zeitgemäße interessante Grundlage erhält. Der zweite Band umfaßt die reichen Hilfsmittel zu Naturstudien, Die Mikroskopie, Die Amateur-Photographie, Wetterkunde, Naturaliensammeln, Blumen- und Obstzucht, Tierliebhabereien (Aquarien, Terrarien, Vivarien), in der That ein reiches und dankenswertes Programm. Text, Bilder und Ausstattung bieten uns die Gewähr, daß wir es hier mit einem schönen und nützlichen Werke zu thun haben, welches nicht nur bei den zahlreichen Naturfreunden, sondern auch im Kreise der Lehrer und Schüler — für die es seiner didaktisch-pädagogischen Färbung wegen ganz besonders geeignet erscheint — großen und verdienten Anklang finden wird. Wir kommen auf die nächstfolgenden Lieferungen noch ausführlich zurück und empfehlen einstweilen das schöne und gute Buch der allgemeinen Aufmerksamkeit. L. U.

8) In Treue fest. Eine Erzählung von Ludwig Eberhard (Pseudonym). Motto: „Siehe ich bin des Herrn Magd." 13 Bog. Mk. 2.20, eleg. geb. Mk. 3.20. Verlag von Georg Böhme Nachf. E. Ungleich in Leipzig.

Wie das Motto dieser hervorragend schönen Erzählung besagt, verkörpert die Heldin dieser Aufzeichnungen ein edles Frauengemüt, dessen Glaubensstärke und ergebungsvolles Gottvertrauen sich hier in ergreifender Wirksamkeit äußert. Der Schauplatz ist nicht nur in der äußerlich vornehmen aristokratischen Welt, sondern in der Sphäre wahrhaften Seelenadels, wirklicher echter Seelengröße. Auf dem Gebiete der modernen Romanlitteratur dürfte kaum eine zweite, in ihrer Art so edle und wahrhaft schöne Erzählung zu finden sein. Jedenfalls gehört diese Erzählung zu dem Wertvollsten, was unsere Litteratur in der Art besitzt. Es weht ein Hauch so echter Gottesfurcht durch dieses Buch, daß man wahrhaft davon erquickt wird. Dabei tritt die Frömmigkeit so anspruchslos und ohne jede Aufdringlichkeit an den Leser heran, daß auch dem Christenglauben ferner Stehende ungemein angezogen und ergriffen sein werden.

Digitized by Google

Wir möchten dasselbe als herrliches Festgeschenk besonders auch für Damen angelegentlichst empfehlen. L. U.

9) Lebenskämpfe. Aus einem schwedischen Familienleben. Von Elisabeth (Verfasserin von Elisabeth und ihre Mutter). 17½ Bog. 3 Mk., eleg. geb. 4 Mk. Verlag von Georg Böhme Nachf. E. Ungleich in Leipzig.

Wie wir erfahren, gelangte diese gehaltvolle Erzählung unter anderem Titel bereits in der Allgemeinen Konservativen Monatsschrift zum Abdruck; den Wünschen der zahlreichen Freunde und Verehrer der Verfasserin entsprechend, nimmt hiermit die Verlagshandlung Veranlassung in der Buchausgabe diese letzte Erzählung der inzwischen heimgegangenen Autorin den weitesten Kreisen zugänglich zu machen.

Wahren Genuß und hohe Befriedigung muß die Lektüre ohne Zweifel allen denen gewähren, die noch eine Würdigung der auf dem Boden christlicher Weltanschauung entstehenden Litteratur ermöglichen können.

Von christlichem Geiste durchweht, schildert vorliegende Erzählung namentlich in den Hauptpersonen wahrhaft ideale und doch dabei natürlich gezeichnete Charaktere. Sie führt uns ein in das Leben des vornehmen schwedischen Adels. Die Schilderungen des Familienlebens sind ungemein fesselnd geschrieben; einen eigenartigen Reiz bieten die eingeflochtenen schwedischen Sagen, Schilderungen von Land und Leuten ꝛc. L. U.

10) Die Sammlung Göschen ist wiederum durch einige vortreffliche Bändchen vermehrt worden. Nr. 12, Rein, Pädagogik faßt in sehr knapper Form das wissenswerteste auf dem weiten Gebiete der Pädagogik zusammen. — Ebenso kurz, doch allgemein verständlich bietet Dr. Fraas in Bändchen 14 die Geologie. — Dieses Schriftchen des auf dem Gebiete der Erdkunde rühmlichst bekannten Verfassers bedarf keiner besonderen Empfehlung; zu besserem Verständnis sind 16 Abbildungen beigegeben worden. — In Nr. 19 behandelt Dr. Bender die römische Geschichte. In gedrängter Kürze sind hier alle wichtigen Ereignisse verzeichnet. Der Anhang enthält kurze Notizen über römische Litteratur, die Stadt Rom, das wichtigste aus den Staatsaltertümern und die römischen Provinzen. — Der durch seine größeren Arbeiten über deutsche Sprache bekannte Dr. Lyon giebt in No. 20 einen Abriß der deutschen Sprache und vereinigt die Grammatik mit der Geschichte darin. — Wie die früheren, so sind auch diese Bändchen vortrefflich ausgestattet. Sorgfältiger, sauberer Druck, gutes Papier und solider Ganzleinenband, dabei der geringe Preis von 80 Pf., werden dieser Sammlung stets neue Freunde gewinnen. L. U.

11) Allgemeine Götterlehre. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten, Kunstschulen, sowie zum Selbstunterricht. Von Theodor Seemann. Hannover. Verlags-Anstalt von Carl Manz. 1890.

Die Zeiten sind vorüber, daß in unseren Schulen fast ausschließlich nur die Götterlehre der Griechen und Römer eine Berücksichtigung fanden, während die Lehre von den germanischen Göttern entweder gar nicht oder

Digitized by Google

doch nur gelegentlich des Geschichtsunterrichts erwähnt wurde. In diesem Werke findet die Götterlehre der Germanen neben der Sagengeschichte der Griechen, der Römer, der Perser, der Inder, Ägypter, Japanesen ꝛc. eine liebevolle Behandlung. Diese Arbeit kann dem Unterricht in der Schule und im Hause unbedenklich zur Grundlage dienen. B.

12) Grundriß der Geschichte für die oberen Mädchenschulen und für Lehrerinnen-Seminare, von Dr. H. Christensen. Verlag von Ferdinand Hirt. Breslau.

Eine sehr fleißige und gediegene Arbeit begrüßen wir in dem vorliegenden Werke, aus dem jeder Geschichtslehrer lernen kann. Der Verfasser sucht mit großem Geschick den idealen Forderungen an den Geschichtsunterricht nachzukommen, die in dem Satze gipfeln, daß die Geschichte ein einheitliches Werk der göttlichen Vorsehung ist und daher von der Jugend als solches anerkannt werden soll, soweit es in ihrem Fassungsvermögen liegt". —

Der Stoff ist auf das Wesentlichste beschränkt, das geschichtliche Wissen ist auf das geographische gegründet, die Kulturgeschichte findet überall die nötige Berücksichtigung.

Im ersten Teil wird das Altertum, im zweiten das Mittelalter und im dritten Teil die Neuzeit behandelt.

Die Ausstattung ist ganz vorzüglich, die zahlreichen Abbildungen und Karten sind sehr korrekt und sauber. Wir empfehlen dies Schulbuch allen Lehrern an höheren Mädchenschulen. B.

13) Deutsche Geschichte, von Prof. Dr. Otto Kämmel, Konrektor am Königl. Gymnasium zu Dresden. Verlag von Karl Klöckner in Dresden. 1890.

„Ich glaube, daß gerade durch das Studium der Geschichte das Volk eingeführt werden kann in die Elemente, aus denen seine Entstehung und seine Kraft sich aufgebaut hat. Je mehr und je eingehender die Geschichte dem Volke eingeprägt wird, desto sicherer wird es ein Verständnis für seine Lage gewinnen und dadurch in einheitlicher Weise zu großartigem Handeln und Denken erzogen werden". (Kaiser Wilhelm II.) Der Geschichtsunterricht soll aber vor allen Dingen deutsche Geschichte, deutsche Sitte, deutsches Wesen dem Schüler, dem Volke vorführen. Wir begrüßen darum diese ausgezeichnete Arbeit mit Freuden. Der Verfasser beherrscht die neuere wissenschaftliche Litteratur auf diesem Gebiete voll und ganz und weiß in fließender und gefälliger Sprache den Stoff den Lesern vorzuführen. Wir können dies Werk allen Lehrern von ganzem Herzen empfehlen. B.

14) Professor Dr. Eduard Beneckes Psychologie als Naturwissenschaft, bearbeitet von Gustav Hauffe. Borna-Leipzig. Verlag von A. Jahnke.

Beneckes Psychologie erschien im Jahre 1833; die zweite vermehrte Auflage 1845. Der Verfasser hat die zweite Auflage zu grunde gelegt, die einzelnen Paragraphen der verschiedenen Kapitel sind als ein Ganzes zusammengezogen, die Anmerkungen, die heute keinen Wert mehr haben, hat

der Verfaſſer geſtrichen. Die Ausdrucksweiſe Beneckes iſt in dieſer neuen Ausgabe ſo viel als möglich beibehalten worden, doch ſind die einzelnen Sätze ſo viel als möglich zuſammengezogen. Wir leſen z. B. bei Benecke: „Fragt man nach dem Gegenſtande der Pſychologie, ſo lautet die Antwort zunächſt ganz einfach: ihr Gegenſtand iſt, was du in dir findeſt, oder was dir dein Selbſtbewußtſein zeigt". In dieſer neuen Ausgabe heißt der Satz ganz einfach: „Der Gegenſtand der Pſychologie iſt das, was wir in uns finden, oder was uns unſer Selbſtbewußtſein zeigt". In dieſer Weiſe hat der Verfaſſer es verſtanden, die 342 Seiten, die die zweite Auflage von Benecke zählt, auf 116 Seiten klar und deutlich mit den Worten Beneckes wiederzugeben. Die Lehrerwelt wird dieſe Ausgabe mit Freuden begrüßen. B.

(Muſik). Wir hatten vor einigen Tagen Gelegenheit, das Pianoforte- und Harmonium-Magazin des Herrn Wilh. Rudolph in Gießen zu beſuchen und können nicht umhin unſerer Anerkennung über dieſes ganz bedeutende Lager Ausdruck zu geben. In einem vierſtöckigen, eigens für Pianolagerzwecke vor einigen Jahren errichteten Neubau ſtehen gegen 200 Inſtrumente, vom ſchönſten Bechſtein-Flügel bis zum beſcheidenſten Schüler-Pianino, vom beſten Salon- und Kirchen-Harmonium bis zum einfachſten Schulinſtrumente, und jedem Geſchmack, ſowohl hinſichtlich des Tones als der äußeren Ausſtattung iſt Rechnung getragen; neben ſchwarz polierten Pianos ſtehen die in neuerer Zeit in Aufnahme gekommenen matt und blank polierten Nußbaum-Inſtrumente in großer Auswahl und zu allen Preiſen; wir hatten es kaum für möglich gehalten, daß für den auffallend niedrigen Preis von 400 und 450 Mk. ſchon ein ſo ſchönes neues kreuzſaitiges Pianino gebaut werden könnte, wie es uns thatſächlich von Herrn Rudolph vorgeſpielt wurde; auch für den Preis von 100 Mk. glaubten wir nicht ein ſchon ſo annehmbares Harmonium erhalten zu können, wie wir es probiert haben. — Unſer Erſtaunen drückten wir darüber aus, wie es möglich ſei, für Gießen ein ſo bedeutendes Lager zu unterhalten und erhielten von Herrn Rudolph die Aufklärung, daß allerdings nur die kleinſte Anzahl der Inſtrumente in Gießen ſelbſt und der Umgegend verkauft würde, daß vielmehr die meiſten Pianos und Harmoniums nach ferner gelegenen Orten zur Verſendung kämen; in allen Teilen Deutſchlands, ſowie in Öſterreich, der Schweiz, in Belgien und Holland findet die Firma Rudolph ihre Abnehmer, ja der gute Ruf erſtreckt ſich auch ſchon auf überſeeiſche Länder; in dieſem Sommer wurden Pianos nach Sydney in Auſtralien, Samarang in Java und Kapſtadt in Afrika ausgeführt. Intereſſant war es uns zu hören, daß bei den in Caſſel im großen Stadtparkſaale ſtattgefundenen Aufführungen des Feſtſpieles „Philipp der Großmütige" als Erſatz der Orgel ein großes Harmonium zur Begleitung der Chöre von Herrn Rudolph zur Benutzung aufgeſtellt wurde, da in Caſſel ſelbſt ein derartiges Inſtrument nicht zu erhalten geweſen war. — Wir wünſchen der rührigen Firma eine weitere günſtige Entwickelung ihres Geſchäftes. L. U.

I.

Die Entwickelungspädagogik und der Religionsunterricht.[1]

Von Richard Köhler.

Friedrich Polack spricht sich in einer Abhandlung „Der Religionsunterricht in der Erziehungsschule“[2] über die Aufgabe und Behandlung des religiösen Unterrichtes aus.

Wie der Titel seiner Arbeit besagt, sucht er den Gegenstand im Geiste der Entwickelungspädagogik zu behandeln, und seine Ausführungen sind vorzüglich, soweit er ernstlich an dieser Pädagogik festhält. Er begnügt sich jedoch nicht mit dem Bestreben, den Forderungen derselben gerecht zu werden, sondern bemüht sich auch, diese Forderungen mit Opportunitätsrücksichten in Einklang zu bringen, welche man der herrschenden Kirche zu erweisen pflegt, und wo dies der Fall ist, zeigt er sich befangen und inkonsequent. Werden Ansprüche auf solche Rücksichten durch den Klerus erhoben, der zugleich Partei in der Sache ist und sich für den ausschließlich berufenen Richter hält, so haben sie weniger Aussicht auf kritiklose Aufnahme; sucht sie dagegen ein so verdienter Schulmann wie Polack theoretisch zu begründen, dessen Urteil die Lehrerwelt von vorne herein mit größerem Vertrauen gegenübersteht, so dürfte seine Ansicht schon eher für viele etwas Bestechendes haben. Um so näher liegt es, diese Ansicht auf ihre Richtigkeit zu prüfen.

„Religion ist Leben in Gott, und Frömmigkeit ist That in Gott.“ Mit diesem Citate leitet Polack seine Betrachtungen über den Religionsunterricht ein. Die Wahrheit der angeführten Worte wird gewiß jeder Vertreter der Entwickelungspädagogik anerkennen. Wenn der Verfasser auf Grund des an die Spitze seiner Abhandlung gestellten Satzes auf die dringende Not-

[1] Obgleich wir in vielen Punkten eine abweichende Ansicht vertreten, so haben wir dennoch mit Freuden diese Arbeit, die vortreffliche Gedanken enthält, aufgenommen. Herr Kreisschulinspektor Polack wird ein kurzes Schlußwort bringen. Die Schriftleitung.

[2] „Rhein. Blätter“, Heft I., 1891.

wendigkeit des Religionsunterrichtes hinweiſt, ſo befindet er ſich auch darin in Einklang mit der Evolutionspädagogik, obgleich es freilich für ſie eines Nachweiſes der Notwendigkeit dieſes Unterrichtes, ohne welchen eine Bildung des ganzen Menſchen nicht möglich wäre, gar nicht bedarf. Als ebenſo ſelbſtverſtändlich werden die Anhänger dieſer Pädagogik den Satz Scheiberts anerkennen: „Die erziehende Schule darf nie und nimmer den Ausbau der religiöſen Vorſtellungswelt in andere Hände gelangen laſſen“, mit welchem Polack ſeine Ausführungen über die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes ſchließt. Dagegen legen ſeine folgenden Behauptungen zum Teil die Bemerkung nahe, daß die Erhaltung des Religionsunterrichtes für die Schule nur von ſehr bedingtem Werte iſt, wenn ſie dieſe Erhaltung dadurch erkauft, daß ſie ſich beim Religionsunterrichte dem Einfluſſe der Kirche in Dingen fügt, in denen dieſe mit der Entwickelungspädagogik in entſchiedenem Widerſpruche ſteht.

In dem folgenden Abſchnitte, über die erziehliche Bedeutung des Religionsunterrichtes, ſtellt Polack den Satz auf: „Unterricht iſt Wiſſens-, Erziehung iſt Weſensmitteilung.“ Dieſe Erklärung iſt in ihren beiden Teilen unhaltbar. Daß ſie für den Unterricht, ſo wie er häufig in Wirklichkeit iſt, zutreffend iſt, iſt leider nur zu wahr; aber ſie paßt durchaus nicht auf den Unterricht, der ſeiner Aufgabe wirklich gerecht wird, was auch Polack in ſeinen folgenden Erörterungen zugiebt, durch die er ſeine obige Erklärung beſchränkt.

Ganz anders Peſtalozzi: „Der Unterricht iſt durch und durch als planmäßige Entwickelung der menſchlichen Anlagen eine erziehende Thätigkeit“. Der zweite Teil des Satzes verträgt ſich ebenſo wenig mit den Grundſätzen der Evolutionspädagogik. Er beruht auf einer pſychologiſch falſchen Vorausſetzung, die bereits Peſtalozzi als ſolche erkannt hat Von einer eigentlichen Weſensübertragung durch die Erziehung kann ebenſo wenig die Rede ſein, als ſich der Unterricht auf eine bloße Wiſſensübertragung beſchränken darf: „Die Grundſätze der Erziehung ſind nicht zu machen, ſie ſind in der menſchlichen Natur gegeben und brauchen nur in derſelben aufgeſucht zu werden. Die Erziehung ſoll der Entwickelung der menſchlichen Kräfte nur die nötige Nahrung geben, ſie unterſtützen; dieſe ſelbſt

muß selbstthätig verlaufen".[1] Der Schluß, den Polack aus dem zweiten Teile seines Satzes zieht, ist, daß der rechte Erfolg des Unterrichtes vorzugsweise von der Person des Lehrers abhänge, weil dieser dem Lehrstoffe Leben oder Tod geben könne. Es giebt jedoch Stoffe, welche auch der geschickteste Lehrer ihrer ganzen Natur nach gar nicht für einen wirklich erziehenden Unterricht verwerten kann, und von dieser Art ist ein großer Teil des Stoffes, welchen die Kirche den Kindern in erster Linie eingeprägt wissen will. Allein wenn auch Polack darin zu weit geht, daß er dem Erzieher „Teil an dem göttlichen Geschäfte des Odemeinhauchens" zuschreibt, so bleibt immerhin die Aufgabe des Religionslehrers groß und wichtig genug, wenn er sich auch naturgemäß darauf beschränken muß, dem Keime zur Religiosität, der in der Seele jedes Kindes ruht, zur Entfaltung zu verhelfen.

In dem nächsten Abschnitte, der von den Arten des Religionsunterrichtes handelt, wendet er sich zunächst gegen den konfessionslosen Unterricht. Nachdem er ausgeführt hat, daß die einen unter diesem Unterrichte den Wegfall des Religionsunterrichtes in der Schule überhaupt verstehen, daß aber eine solche Schule in Wahrheit nicht bloß konfessionslos, sondern religionslos sei; während die anderen unter der konfessionslosen Schule die Simultanschule verstehen, daß jedoch der religiöse Unterricht dieser Schule in Wirklichkeit nicht konfessionslos sei, fährt er fort: „Eine dritte Partei, voran Dr. Dittes in Wien, versteht unter konfessionslosem Religionsunterrichte einen allgemeinen Religionsunterricht an der Hand der Bibel allein nach erziehlichen Rücksichten, der das Gemeinsame aller Bekenntnisse aufnimmt und erziehlich verwertet, alles Trennende und Entzweiende aber ausschließt. Würde man sich wirklich über einen lehrbaren Ausdruck dieser gemeinsamen religiösen Grundsätze und Stoffe einigen, so wäre dies ein neues Bekenntnis". Im weiteren Verlaufe seiner Auseinandersetzungen fügt er noch hinzu: „Der allgemeine Religionsunterricht will den Bekenntniszwang beseitigen, den Parteihader stillen und eine gemeinsame sittliche Grundlage für alle Kinder unseres

[1] Pestalozzi.

Volkes gewinnen. Darum zieht er der religiösen Vorstellung alle konfessionellen Besonderheiten aus und bildet aus den gemeinsamen religiösen Vorstellungen aller Bekenntnisse — ein neues Bekenntnis, eine neue Partei!"

Er unterläßt es dagegen, noch weiter hinzuzufügen, daß der letzterwähnten Richtung nicht bloß derjenige angehört, welcher unter den hervorragendsten Pädagogen der Gegenwart die Lehre Pestalozzis am reinsten und entschiedensten vertritt, sondern daß sich die Notwendigkeit von Dittes' Forderung mit logischer Konsequenz aus der ganzen Theorie Pestalozzis ergiebt und diese Forderung nicht nur durch Pestalozzi, sondern auch durch Diesterweg vertreten wurde.

Ehe wir aber Polack auf seine Behauptung entgegnen, nach welcher durch den allgemeinen Religionsunterricht ein neues Bekenntnis, eine neue Partei geschaffen werden soll, gilt es zunächst festzustellen, was man unter einem religiösen Bekenntnisse im Sinne der Kirche versteht. Versteht man unter dem Bekenntnisse irgend einer Kirche, sie möge heißen, wie sie wolle, das Bekenntnis eines Glaubens, der aus der religiösen inneren Entwickelung seiner Bekenner sich ganz von selbst ergiebt (fides elicita), oder beruht das kirchliche Bekenntnis, in seiner Gesamtheit genommen, auf einem von Seiten des Kultus oder auch des Staates gebotenem Glauben (fides imperata)? Gewiß pflegt man doch unter einem religiösen oder, wie es richtiger heißen würde, kirchlichen Bekenntnisse nur das letztere zu begreifen. Von einem neuen Bekenntnisse in diesem Sinne kann beim allgemeinen Religionsunterrichte selbstverständlich nicht die Rede sein. Gelingt es diesem Unterrichte dagegen, alle Kinder auf Grund der religiösen Anlagen, die in jedem Menschen liegen, sowie auch der Vernunft, die wir ebenso gut wie die Anlage zum Glauben ein Gottesgeschenk nennen können, und die mit dem, was den Kern aller Religion bildet, nicht in Widerspruch, sondern in Einklang steht, zu einer tief innerlichen religiösen Überzeugung zu bringen, so erwächst daraus ebenso selbstverständlich weder ein wirklich neues Bekenntnis noch eine neue Partei. Den Vertretern des allgemeines Religionsunterrichtes gegenüber bemerkt Polack: „Der Gegensatz liegt für die Schule nicht in konfessionell oder konfessionslos", sondern in

„pädagogiſch oder dogmatiſch", indem er ſich für den pädagogiſchen Religionsunterricht entſcheidet. Die von ihm gewählte Faſſung zur Bezeichnung der Gegenſätze kann man ſich ſehr wohl gefallen laſſen. Es fragt ſich nur, ob es ihm gelingt, in ſeinen Erörterungen, wie er den Religionsunterricht erteilt wiſſen will, den Gegenſatz aufrecht zu halten und an dem Begriffe von „pädagogiſch" wirklich feſtzuhalten.

Er verwahrt ſich lebhaft gegen den dogmatiſchen Religionsunterricht, der bedingungsloſe Unterwerfung des Geiſtes unter den Buchſtaben wiſſenſchaftlicher (?) Lehrſätze fordert und auf eine Verſchärfung der Gegenſätze hintreibt, und bezeichnet die verhängnisvolle Memorier-Methode, deren Loſung: „Nur recht viel!" heiße, als die Dienſtmagd dieſes Unterrichtes. Er führt aus, daß die freie Thätigkeit des Herzens und Geiſtes durch den dogmatiſchen Unterricht, der für die Erziehung zur Selbſtändigkeit und zur Freiheit eines geheiligten Willens nicht nur wertlos, ſondern ſogar ſchädlich ſei, unter Bergen von unverſtandenen Stoffen erdrückt werde, und verlangt demgemäß, daß die geſchichtliche, ſeeliſche und ſittliche Bedeutung des Chriſtentums, welches nicht aus Lehrſätzen beſtehe, ſondern tiefinnerliches Leben ſei, in der Schule immer obenan ſtehen müſſe. Er hebt beſonders für den Religionsunterricht hervor, daß alles, was nicht in die Welt der kindlichen Vorſtellungen und des kindlichen Empfindens reiche, was dem Kinde nicht anſchaulich, verſtändlich, anziehend und lieb gemacht werden könne, deſſen Weſen immer fremd und für die Bildung desſelben immer unfruchtbar bleiben werde.

Alles, was Polack über die Schädlichkeit des dogmatiſchen Religionsunterrichtes ſagt, iſt im hohen Grade beherzigenswert. Er berührt damit eines der ſchlimmſten Gebrechen unſeres Schulweſens, zumal da ſich der nachteilige Einfluß des dogmatiſierenden Religionsunterrichtes mit ſeinem geiſtloſen Mechanismus über das einzelne Fach hinaus auf den geſamten Unterricht geltend macht. Allein Polack faßt den Begriff der Dogmatik viel zu eng, und obgleich er lebhaft gegen die Dogmatik ankämpft, bleibt er ſelbſt auf dem Boden derſelben ſtehen, indem er für den Unterricht entſchieden an der Verwertung des kirchlichen Bekenntniſſes feſthält, deſſen reinſten und volkstümlichſten

Ausdruck er im kleinen Katechismus findet. „Das kirchliche Bewußtsein“, sagt er u. a., „hat sich zu einem schlichten Lehrsystem gestaltet im kleinen Katechismus.“ Ja, wenn dieses Lehrsystem, welches zu erfassen bekanntlich weder der Verstand eines Goethe noch eines Kant ausreichte, nur wirklich so einfach wäre! Die blinde Bewunderung für den großen Reformator, dessen Hauptverdienst gewiß nicht in seinen Bekenntnisschriften zu suchen ist, hat freilich schon zu Aussprüchen befremdlichster Art gerade über den kleinen Katechismus geführt. So nennt ihn selbst L. Ranke „ebenso faßlich wie unergründlich“ und legt ihm damit zwei Eigenschaften bei, die sich notwendiger Weise gegenseitig ausschließen. Gottlob Schumann bezeichnet ihn als „das klassische Schulbuch, ... bis heute nicht übertroffen weder in der Form noch in dem Inhalt“, und fügt noch hinzu, daß Luther's Vorreden zu den Katechismen Meisterstücke christlicher Pädagogik seien. Es läßt sich ja nicht verkennen, daß Luther in mehrfacher Beziehung kerngesunde pädagogische Grundsätze ausgesprochen und sich bedeutendes Verdienst um die Schulen erworben hat, wenn auch dieses Verdienst schon deshalb nur ein einseitiges sein konnte, weil sich seine Hauptwirksamkeit auf das kirchliche Gebiet erstreckte, aber es läßt sich ebenso wenig leugnen, daß andere Grundsätze von ihm selbst den elementarsten Forderungen einer naturgemäßen Pädagogik zuwiderliefen. Daß sich seine pädagogische Anschauung in wesentlicher Beziehung nicht über das Primitivste erhob, ergiebt sich gerade aus der Vorrede zum kleinen Katechismus, nach welcher er den Katechismustext nicht etwa bloß buchstäblich auswendig gelernt wissen will:

> „Aber bei dem jungen Volk bleib auf einer gewissen ewigen Form und Weise und lehre sie für das allererst diese Stück, nämlich die zehn Gebot, Glauben, Vaterunser u. s. w. nach dem Text hin von Wort zu Wort, daß sie es auch so nachsagen können und auswendig lernen“,

sondern rein mechanisch auswendig gelernt wissen will; denn die Erklärung soll erst nachfolgen:

> „Zum andern, wenn sie den Text nu wohl können, so lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei.“

Es entgeht Polack, der vorher für die pädagogiſche Behandlung des Religionsunterrichtes im Gegenſatz zur dogmatiſchen eingetreten iſt, allerdings nicht, daß er dadurch, daß er das kirchliche Bekenntnis als Unterrichtsſtoff nicht miſſen will, an eine unüberwindliche Klippe geraten iſt, und er findet ſich deshalb zu der Äußerung veranlaßt: „Das Bekenntnis iſt nicht gleichbedeutend mit Dogmenzwang, der alle Gedanken, Meinungen und Neigungen in ein enges Kleid zwingen und jeder Kraftbethätigung die Wegrichtung vorſchreiben will.“ Man könnte ihm darauf erwidern: Worin beſteht denn überhaupt ein Dogmenzwang, wenn nicht in der Forderung eines beſtimmten vorgeſchriebenen Bekenntniſſes? Denn dazu, ſeinen Glauben innerlich aufzugeben, kann der Menſch durch keine Gewalt gezwungen werden, und in dieſem Sinne giebt es ſelbſtverſtändlich keinen Dogmenzwang. Allein es liegt noch näher, ihn ſelbſt mit ſeinen eigenen Worten auf ſeine obige Bemerkung entgegnen zu laſſen. Im Folgenden ſagt er nämlich bezüglich der Unterordnung des Einzelnen unter das kirchliche Bekenntnis wörtlich: „Es gehört zu den erſten und heiligſten Pflichten, daß ſich der Einzelne unter die Geſamtpflicht beugt.“ Wie aber ſtimmt dieſe Forderung, die ihre volle Berechtigung hätte, wenn es ſich um rein moraliſche Gegenſtände, nicht um Glaubensſachen handelte, mit der vorhergehenden Behauptung: „Das Bekenntnis iſt nicht gleichbedeutend mit Dogmenzwang“ —? Hier könnte man ihm doch wohl die Worte aus Leſſings Nathan entgegenhalten:

Ich höre dich
Erweiſen, was du widerlegen willſt.

„Für beides“, ſagt er ferner, „die Glaubensthat wie den Glaubensgehorſam, giebt das kirchliche Bekenntnis Raum und Gelegenheit.“ Luther fand allerdings in dem allgemeinen kirchlichen Bekenntniſſe ſeiner Zeit Gelegenheit für die Glaubensthat, aber beſonders inſofern, als er die Schranken dieſes Bekenntniſſes durchbrach, und er blieb ſeinem Glauben eben dadurch treu und gehorſam, daß er ſich von dem allgemeinem Kirchenbekenntniſſe losſagte. Polack erblickt im Bekenntniſſe nicht nur keinen Zwang, ſondern ein Bollwerk für den Glauben der Geſamtheit: „Das Bekenntnis iſt das ſchützende Geſetz der

Gesamtheit gegen die Halt- und Schrankenlosigkeit, ja Willkür Einzelner." Wer aber schützt den Einzelnen, ja die Gesamtheit vor dem Zwang des kirchlichen Bekenntnisses, wenn dieses Bekenntnis durchaus nicht mehr in seinem ganzen Umfange, wie Polack annimmt, „der Ausdruck des religiösen Innenlebens ist" und sich die Worte: „Weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über" keineswegs mehr auf dasselbe anwenden lassen?

Er spricht die Befürchtung aus, daß durch Einführung eines allgemeinen Religionsunterrichtes wenig von den religiösen Unterrichtsstoffen übrig bleiben würde, da die Ansichten über Wert und Unwert derselben viel zu weit auseinander gingen, daß ferner dadurch eine lange Stufenreihe von Einzelbekenntnissen zwischen Freigeisterei und Schwärmerei geschaffen und endlich die Begeisterung und die erziehliche Wirkung des Religionsunterrichtes gelähmt würde. Er hat dabei besonders den sogenannten Religionsunterricht in Frankreich im Auge, der sich in Wirklichkeit nur auf die Sittenlehre beschränkt. Aber gerade das starre Festhalten an den Katechismen und ihren Dogmen dient dazu, wie bekanntlich ein Extrem das andere hervorruft oder doch zu verschärfen pflegt, den Einfluß einer Richtung zu begünstigen, welche jeder Religion zuwider läuft, auch wenn diese sich auf die Axiome der praktischen Vernunft beschränkt. Bezeichnend dafür ist, daß gerade von der deutschen Reichshauptstadt aus, der Hochburg unserer kirchlichen Orthodoxie, andrerseits durch die dortige Presse lebhafte Propaganda für eine Weltanschauung gemacht wird, welche von ihren Vertretern als monistisch bezeichnet wird, die aber bei Licht besehen (im Gegensatze zu dem Monismus Berkleys) nichts anderes ist, als ein verschämter und inkonsequenter Materialismus. Seit die moderne Wissenschaft, erklären dieselben, dargethan hat, daß der Glaube an Gott unhaltbar ist, und seit wir wissen, daß die Seelenthätigkeit des Menschen nur auf der Funktion des Gehirnes und des Nervensystems beruht und darum mit dem Tode vollständig erlischt, ist es Zeit unsere Glückseligkeit nicht mehr in einem erträumten Jenseits zu suchen. Um so mehr muß sich jeder Einzelne, da niemand Ersatz für die Leiden und Entbehrungen seines Lebens in einer anderen Welt finden wird, für das Glück der Gesamtheit verantwort-

lich fühlen und dadurch, daß er seine Kräfte in den Dienst dieser Gesamtheit stellt, dazu beitragen, die allgemeine Glückseligkeit der Menschheit schon in diesem Leben zu verwirklichen. Als wenn das, was sie als die Konsequenz einer neuen Doktrin für die allgemeine Moral betrachten, nicht bereits eine Grundforderung des reinen Christentums wäre! Ferner entgeht es diesen „Monisten", daß sie sich eben dadurch, daß sie eine moralische Verantwortlichkeit des Menschen anerkennen, dem Dualismus nicht zu entziehen vermögen, dem sowohl der schlichte Menschenverstand als das Christentum und die bedeutendsten Philosophen aller Zeiten huldigen. „Was der Mensch im moralischen Sinne ist, gut oder böse, dazu muß er sich selbst machen oder gemacht haben. Beides muß eine Wirkung seiner freien Willkür sein; denn sonst könnte es ihm nicht zugerechnet werden, folglich er weder moralisch gut noch böse sein." (Kant). Diese Wahrheit ist so einfach und selbstverständlich, daß es kaum nötig wäre, den größten deutschen Philosophen als Gewährsmann dafür anzuführen. Ist aber das Gehirn, das sich der Mensch nicht selbst bereitet hat, nicht etwa bloß das Medium, sondern die Grundursache aller seelischen Vorgänge, beruht also auch die Willensthätigkeit lediglich auf physikalischen und chemischen Prozessen, so kann von einer moralischen Zurechnungsfähigkeit, nicht etwa bloß des Wahnsinnigen u. s. w., sondern auch des Normalmenschen unmöglich die Rede sein. Dies erkannten die Vertreter des älteren französischen Materialismus, La Mettrie so gut wie der oder die Verfasser des Système de la Nature und die Anhänger derselben unter ihren Zeitgenossen, sehr wohl und scheuten sich nicht die logische Konsequenz ihrer Voraussetzung zu ziehen, nach welcher es eine Willensfreiheit unbedingt nicht geben könnte. Freilich vermochten weder die Anhänger des Materialismus älterer Zeit noch die der Gegenwart die so nahe liegende Frage zu lösen: Wie ist es möglich, daß der Mensch überhaupt auf die Idee von der Willensfreiheit und sittlichen Verantwortlichkeit kommen konnte, wenn sowohl im gesamten Weltall wie im Innern des Menschen nur das Gesetz der eisernen Notwendigkeit herrscht? — Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß die kirchliche Orthodoxie, welche sich weigert, die Rechte der Vernunft anzuerkennen, über-

all einer Weltanſchauung mittelbaren Vorſchub leiſtet, die in ihrem Beſtreben, alles zu verneinen, ſo weit geht, daß ſie gleichfalls mit den Forderungen menſchlicher Vernunft in Widerſpruch gerät und hierdurch die Wahrheit des alten Satzes beſtätigt, daß ſich die Extreme berühren. Dagegen iſt gerade die Pädagogik, welche den Grundſätzen Peſtalozzis treu, ſowohl unerſchütterlich an dem feſthält, was nach Kant die Grundlage aller Religion bildet, als ſie andrerſeits konſequentermaßen die nicht rein religiöſen, ſondern ſpecifiſch kirchlichen Katechismusdogmen, in denen man wohl mit Recht eine Hauptquelle der weitverbreiteten Irreligioſität findet, vom Unterrichte ausgeſchloſſen wiſſen will, im hohen Grade geeignet, vor beiden Extremen zu wahren.

Nachdem Polack die verſchiedenen Wandlungen, welche der Religionsunterricht, deſſen ausſchließliche Grundlage einſt der Katechismus bildete, im Laufe der Zeit durchgemacht hat, erwähnt hat, fährt er fort:

„Eine Erkenntnis iſt als unverrückbarer Grundſatz ſtehen geblieben: Die Unterrichtsweiſe muß entwickelnd verfahren. Grund und Ausgangspunkt aller religiöſen Unterweiſung iſt die bibliſche Geſchichte.“ — Er bemerkt ferner: „Weil ſich das Kind an Thatſachen, ſelten an Begriffen erbaut, darum muß die bibliſche Geſchichte in der ganzen Schulzeit der Hauptſtamm des religiöſen Unterrichtes ſein“. Ferner verlangt er, daß die Kinder durch Bibelleſen in die Schrift, als den Urquell der Heilserkenntnis und des Heilslebens eingeführt werden, und daß dabei hiſtoriſche und Lehrabſchnitte mit pädagogiſchem Takte auszuwählen, zu leſen und kurz zu erklären ſeien.

Damit ſtellt er ſich wieder auf den Boden der klaſſiſchen Pädagogik. Auch dieſe verlangt einen beſtimmten hiſtoriſchen Untergrund, auf welchem ſich die religiöſe und ſittliche Entwickelung der Schüler aufbaut, ohne den der Religionsunterricht ſeine lebendige Kraft einbüßen würde, und dieſer Grund kann nur die Bibel ſein. Aber eben dadurch werden die Beſürchtungen hinfällig, welche Polack von jedem Religionsunterrichte hegt, welcher das Konfeſſionelle ausgeſchloſſen haben will. Denn die Bibel iſt reich genug, um auch bei ſorgfältiger Auswahl genügenden Stoff für den Religionsunterricht zu

Digitized by Google

bieten. Da uns ferner die Lehre des Erlösers in den Bekenntnisschriften, ist die Bibel jedenfalls geeigneter, sowohl den Evangelien reiner und unmittelbarer entgegentritt, als in vor Freigeisterei wie vor Fanatismus zu wahren, als diese Schriften, und endlich läßt ein Unterricht, der sich statt an die kalten Dogmen der Katechismen an das lebendige Bibelwort hält, schwerlich befürchten, daß darunter die Begeisterung und damit die erziehliche Wirkung des Religionsunterrichtes leide.

Nun aber bemerkt Polack von der biblischen Geschichte: „Spruch, Lied und Katechismus müssen gleichsam aus ihr herauswachsen und durch sie Erläuterung finden." Ja, wenn nur der Katechismus, denn bezüglich des Spruches und Liedes, soweit dieses nicht eben durch den Katechismus beeinflußt ist, wird man ihm wohl zustimmen, wirklich aus der biblischen Geschichte herauswüchse!

Damit, daß er den Inhalt des Katechismus als unerläßlichen Stoff für den Religionsunterricht betrachtet wissen will, verläßt er entschieden das Gebiet des pädagogischen Unterrichtes und begiebt sich auf das des dogmatischen.

Nach Polack soll zwar selbstverständlich die Erläuterung des Katechismustextes dem Memorieren desselben vorhergehen; allein er will ebenso wie Luther sowohl Erklärungen als Text auswendig gelernt wissen. Ob „die schönen Formen der Erklärung"[1] Luthers zum Katechismustexte Luther wirklich „als den vollendeten Lehrmeister beweisen"[2], mag sich jeder Lehrer sagen, wenn er diese Erklärung unbefangen auf ihre pädagogische Mustergiltigkeit prüft. Bedürfen beispielsweise die kindlich einfachen Eingangsworte des Vaterunsers: „Unser Vater, der du bist im Himmel!" überhaupt einer Erklärung? Oder wird der Eindruck der Textworte wirklich erhöht durch eine Erklärung wie diese: „Gott will uns damit locken, daß wir glauben sollen, er sei unser rechter Vater und wir seine rechten Kinder, auf daß wir getrost und mit aller Zuversicht ihn bitten sollen, wie die lieben Kinder ihren lieben Vater" —? Ferner wird man schwerlich im Ernste behaupten können, daß Luthers Erklärungen zu den einzelnen Bitten dem kindlichen Verständnisse

[1] und [2] Schumann.

genügten oder der edlen Einfalt des Textes entsprächen. Die bedenklichste Erläuterung dürfte aber wohl die zu der dritten Bitte unter „Wie geschieht das?“ sein: „Wenn Gott allen bösen Rat und Willen bricht und hindert, so uns den Namen Gottes nicht heiligen und sein Reich nicht kommen lassen wollen, als da ist des Teufels, der Welt und unsers Fleisches Wille, sondern stärket und behält uns fest in seinem Wort und Glauben bis an unser Ende; das ist sein guter und gnädiger Wille.“ Was ist hier dunkler, der Text oder der Kommentar? Verdient wirklich eine „Erklärung“ diesen Namen, die selbst so sehr der Erklärung für die Kinder bedarf? Ähnlich verhält es sich, ganz abgesehen von der mehrfach sprachwidrigen Form, mit den Erklärungen zu den 10 Geboten, die teilweise zu weit, teilweise trotz des überflüssigen Wortreichtums mancher Erklärung in „diesem schlichtesten aller Lehrsysteme“, wie Polack den kleinen Katechismus nennt, offenbar zu eng gefaßt sind. Umso befremdlicher erscheint es, daß sich die Pädagogik nicht bereits allgemeiner, als es geschehen ist, gegen das noch so weit verbreitete Auswendiglernen dieser Erklärungen verwahrt hat. Noch viel bedenklicher sieht es mit dem Auswendiglernen der Erklärungen zu dem dogmatischen Teile des Katechismus aus, selbst wenn man den Text dieses Teiles als einen berechtigten Stoff für den Unterricht anerkennen wollte, was niemand kann, der ernstlich an den Grundsätzen der Entwickelungspädagogik festhält. Soll der Glaube ein wirklich lebendiger sein, so wäre es mehr als seltsam, wenn der Mensch zur Erhaltung dieses Glaubens eines buchstäblich auswendig gelernten Kommentars bedürfte.

Nun ist es aber zweifellos, daß nicht nur in Luthers Erklärungen, sondern zum Teil auch im Texte des 2. und 4. Hauptstückes mehreres enthalten ist, was sich weder mit der Vernunft noch mit der Lehre des Heilandes ernstlich in Einklang bringen läßt und nur der kirchlichen Dogmatik seinen Ursprung verdankt.

Läßt sich wirklich annehmen, daß sich Christus den Sohn Gottes im Sinne des Konzils von Nicäa nennt, dessen Bestimmungen allen unseren gebräuchlichen Katechismen zu Grunde liegen; oder legt er sich diesen Namen im Sinne der Gottes-

kindſchaft bei, welcher, wie das neue Teſtament wiederholt hervorhebt, alle angehören, in denen das Ewige und Göttliche im Menſchen den Sieg über ſeine irdiſche Natur errungen hat,[1] die aber im Heilande, in welcher die Menſchheit in ihrer moraliſchen Vollkommenheit erſcheint und der darum auch der einzige (*μονογενής*) oder der erſtgeborene (*πρωτοτόκος*) Sohn Gottes heißt,[2] am reinſten hervortritt? Für die letztere Auffaſſung ſprechen doch entſchieden die Worte des Heilandes, mit denen er die Anrede „Guter Meiſter!“ zurückweiſt: „Was nennſt du mich gut; niemand iſt gut als Gott allein“,[3] ſowie die anderen desſelben: „Hättet ihr mich lieb, ſo würdet ihr euch freuen, weil ich euch geſagt habe, daß ich zum Vater gehe, denn der Vater iſt größer als ich;“[4] denn beides ſteht mit dem Dogma des Symbolum Nicaenum in Widerſpruch, welches Chriſtus Weſensgleichheit mit Gott zuſpricht. Mögen ſich auch mehrere Stellen in den neuteſtamentlichen Briefen im Sinne des Nicäiſchen Dogmas deuten laſſen; gegenüber den ausdrücklichen und klaren Worten Chriſti verlieren ſie ihr Gewicht. Hat ſich freilich die Theologie zwiſchen der reinen Lehre des Meiſters und der auf Tradition oder auf Auslegungen, welche durch die Konzilien Geſetzeskraft erhielten, beruhenden Kirchenlehre zu entſcheiden, ſo pflegt ſie ſich für die letztere zu entſcheiden, wofür ein Beiſpiel weiter unten.[5]

---

[1] Außer andern Stellen: „Wir wiſſen, daß jeder von Gott Geborene nicht ſündigt..... Wir wiſſen, daß wir von Gott ſind.“ 1. Joh. V, 18—19. — „Nicht das ſind Gottes Kinder, die Kinder des Fleiſches ſind.“ Röm. IX, 8.

[2] „Dieſer allein Gott wohlgefällige Menſch iſt in ihm von Ewigkeit her;“ die Idee desſelben geht von ſeinem Weſen aus; er iſt ſofern kein erſchaffenes Ding, ſondern ſein eingeborner Sohn; „das Wort (das Werde!), durch welches alle Dinge ſind und ohne das nichts exiſtiert, was gemacht iſt,“ denn um ſeinet-, d. i. des vernünftigen Weſens in der Welt willen, ſowie es ſeiner moraliſchen Beſtimmung nach gedacht werden kann, iſt alles gemacht. — „Er iſt der Abglanz ſeiner Herrlichkeit.“ — „In ihm hat Gott die Welt geliebt“, und nur in ihm und durch Annehmung ſeiner Geſinnungen können wir hoffen „Kinder Gottes zu werden; u. ſ. w.“ (Kant).

[3] Luc. XVIII, 19.

[4] Joh. IV, 28.

[5] Siehe die Stelle zu der Anmerkung auf S. 34.

Läßt es ſich ferner ernſtlich mit der Schrift in Einklang bringen, daß der heilige Geiſt, der doch (Eph. IV, 30) ausdrücklich als der heilige Geiſt Gottes bezeichnet wird, als eine beſondere Perſon der Gottheit zu betrachten ſei, wie dies die Majorität der Kirchenverſammlung in Nicäa annahm, deren Auffaſſung dem Lutheriſchen wie den übrigen der gebräuchlichen Katechismen zu Grunde liegt, oder liegt es nicht ungleich näher, den Geiſt Gottes überhaupt darunter zu verſtehen, der alles durchdringt, ſich aber dem Menſchen am lebhafteſten in der göttlichen Begeiſterung offenbart, welche er erweckt?[1]

Man kann endlich die Beobachtung machen, daß manche Leute aus dem Volke hauptſächlich an dem kirchlichen Dogma von der Auferſtehung des Körpers, das in die Glaubensartikel mit aufgenommen iſt, während darin der Unſterblichkeit des Geiſtes gar nicht ausdrücklich gedacht wird, Anſtoß nehmen und gerade darum auch Bedenken gegen den ſonſtigen Inhalt des Bekenntniſſes äußern. Aber die Lehre von der Auferſtehung des Fleiſches ſteht im Widerſpruch mit dem neuen Teſtament.[2]

(Schluß folgt).

II.

Über die Pflege der Phantaſie in der Volksſchule.

Von

N. Partenheimer in Frankfurt a. M.

(Schluß.)

Das Schöne erſcheint in drei verſchiedenen Formen: als Geſtalt, als Ton und als Wort und Handlung, wie eben ſchon angedeutet. Daher zerfällt die Kunſt in drei Arten: in die bildende Kunſt, in die Tonkunſt und in die Dichtkunſt. Will daher die Volksſchule eine harmoniſche Ausbildung ihrer Zöglinge bezwecken, ſo muß auch von ihr Zeichnen, Geſang und Poeſie als Unterrichtsmittel benutzt werden. Hierher ſind auch

[1] „Die von dem Geiſte Gottes getrieben werden, die ſind Gottes Kinder“. Röm. VIII, 14. — „Die heiligen Menſchen Gottes haben geredet, getrieben von dem heiligen Geiſt.“ 2. Petr. I, 21.

[2] 1. Cor. XV, 44 ff.

noch die gymnaſtiſchen Übungen zu rechnen, inſofern ſie dazu dienen, den Körper an anmutige Haltung und Bewegung zu gewöhnen und uns ſo den Durchbruch des Geiſtes, d. i. der ſymboliſierenden Phantaſie an der Form, dem Körper, zu verſinnlichen.

I. Das wichtigſte Bildungsmittel der Phantaſie in der Volksſchule iſt unſtreitig der Unterricht in der Mutterſprache in ſeinen verſchiedenen Geſtalten als Leſen, Sprechen, Grammatik, ſchriftliche Arbeiten, Memorieren poetiſcher und proſaiſcher Stücke. Denn die Sprache iſt, wie wir ſchon bemerkten, das gemeinſame Kunſtwerk von Denken und Phantaſie. Die durch Denken erworbenen Vorſtellungen werden durch die Phantaſie in treffenden Lautbildern dargeſtellt; ſo liefert, um im Bilde zu reden, das Denken den Inhalt, die Phantaſie das Gefäß. — Daher die Sprache das große Bildungsmittel der letzteren. Der dabei einzuſchlagende Weg muß im weſentlichen folgender ſein.

Der geſamte Unterricht, ſonderlich aber der Sprachunterricht, muß anlehnen an die eigenſten Gedanken und Formen des Schülers, ſonſt wird derſelbe dem Kinde Ballaſt, den es nach der Schule über Bord wirft. Daher muß der Volksſchullehrer das Kindesleben kennen und daran anknüpfen, nämlich an deſſen Gedankenſchatz unter Berückſichtigung der Örtlichkeit. Neues darf dem Kinde nicht unvermittelt zugeführt werden, ſondern es iſt dasſelbe auf vorhandene, geſunde Zweige zu pfropfen. Deshalb iſt es geboten, die Dialektſprache zu berückſichtigen und dies um ſo mehr, je mehr dieſelbe von dem Hochdeutſchen verſchieden iſt. In letzteres Idiom iſt das Kind nur allmählich überzuführen. Denn wird die Dialektſprache unberückſicht gelaſſen, und tritt das Hochdeutſche unvermittelt an ihre Stelle, ſo wird der mündliche und ſchriftliche Gedankenausdruck nur eine furchtſame, unbeholfene Überſetzung der Gedanken des Schülers in eine fremde Sprache ſein. Daher iſt es höchſt unpädagogiſch, das Kind zu unterbrechen, wenn es bei mündlicher Wiedergabe ſeiner Gedanken ein Dialektwort gebraucht, weil es ſonſt eingeſchüchtert und dann oft ſchwer zu bewegen iſt, ſich offen auszuſprechen. Die Korrektur erfolge zuletzt. Auch iſt es ferner geboten, daß der Lehrer den Dialekt ſeiner Kinder kennt, und es iſt folglich ein Verſetzen desſelben

aus Schwaben nach Sachsen ꝛc. nicht rätlich. Denn, wie gesagt, das Kind ist langsam zum Hochdeutschen hinüberzuführen, und es muß der Dialekt in der Elementarklasse zuweilen angewendet werden. Ja, es ist sogar wünschenswert, daß der Lehrer selbst in der Oberklasse manchmal an dialektische Stücke aus der Gegend, in welcher er wirkt, anknüpft. Und diese sind bei weitem nicht so selten, als mancher wohl denkt. Es giebt nicht bloß poetische Produkte in alemannischer Mundart. Klaus Groth stellt sich durch seinen „Quickborn" in holsteiner Mundart seinem süddeutschen Vorgänger würdig an die Seite. Kurz sagt von demselben: „Seine Dichtungen schildern das Volk nicht blos in seiner ganzen Wahrheit, sondern er schildert es im Sinne des Volkes selbst; es ist das Volk selbst, das aus seinen Liedern, Erzählungen und Idyllen spricht, und dem er nur den rechten Ausdruck geliehen hat." Die mecklenburgisch-vorpommerische Mundart ist durch den genialen Fritz Reuter vertreten („Ut de Franzosentid"). v. Holtei dichtet in schlesischer, Viktor Kästner in siebenbürgisch-sächsischer, F. Zumbrook in westfälischer Mundart. Der humoristische Mainzer Friedrich Lennig („Kinderzucht") und der gelehrte v. Kobell bringen das pfälzer Idiom zu Ehren; Pangkofer dichtet in oberbayerischer, Joh. Gg. Scheifele in württemberger Mundart. Sonach wird wohl ein Lehrer nicht so leicht in Verlegenheit kommen, passende Abschnitte solchen echten Volksdichtern zu entnehmen, die sich so ganz der Anschauungs- und Ausdrucksweise des Schülers anpassen.[1] Und dies ist in Bezug auf unser Thema nicht zu unterschätzen. Denn mit der Mundart kommt einmal die ganze Frische des Lebens in die deutsche Stunde und in den Schüler die Ueberzeugung, daß der Dialekt auch eine Berechtigung hat, daß man ihn schreiben könnte, daß man aber Hochdeutsch schreibt, weil man sich dadurch mit allen Deutschen verständigen kann, weshalb diesem alle Aufmerksamkeit zuzuwenden sei aus Liebe für die allgemeine Sache. Die Dialektüberbrückungen machen dem Schüler Mut, er spricht frisch von der Leber weg, natürlich, nicht geschraubt, ohne jedoch

[1] Dem Lehrer empfohlen sei die treffliche Sammlung von Firmenich: „Germaniens Völkerstimmen". 3 Bde. Berlin 1846—1854.

ganz in den Dialekt zu verfallen und übt ſich ſo im wirklich ſelbſtändigen Gedankenausdruck. Und dieſe Übung kann in der Schule nicht genug gepflegt werden. Denn wer denkt ſpricht, und wer ſpricht denkt, und wer nichts ſprechen kann, iſt ein ſtumpfer Kopf, ohne Phantaſie. Daher auch der große Wert des Antwortens in einem vollſtändigen Satze. Dies erfordert eine geſteigertere Geiſtesthätigkeit als jene bequemen elliptiſchen Antworten, welche in der Volksſchule ſelbſt aus der Oberklaſſe zu verbannen ſind. — In der Grammatik muß der Lehrer darauf achten, daß die Beiſpiele nicht ſolche banale Gedanken ausdrücken, wie zuweilen der Fall iſt: Der Apfel iſt ſüß. Die Mutter kocht. Auf der Mittel- und Oberſtufe ſollte der Schüler die Beiſpiele der bibl. und Profangeſchichte, der Geographie und Naturkunde, Gedichten ꝛc. entnehmen. Dadurch wird die Phantaſie in eine lebhafte Thätigkeit verſetzt.

Was das Leſen der Stücke betrifft, ſo iſt auf der Mittel- und Oberſtufe hauptſächlich auf logiſches Leſen zu halten, denn richtiges Betonen iſt ein Werk der Phantaſie. Äſthetiſches Leſen iſt zu erſtreben. Und dies kann nur gelingen, wenn der Lehrer ſtets ſtreng auf eine gute Ausſprache hält, denn dieſe iſt die Grundlage alles Schönleſens. Auch auf das Beachten der Pauſen ſind die Kinder ſchon auf der unterſten Stufe anzuhalten und iſt beſonders dem ſchnellen, gedankenloſen Leſen zu ſteuern. Häufiges, muſtergiltiges Vorleſen von Seiten des Lehrers fördert am meiſten. Eine Kunſt kann man blos von einem Künſtler lernen. Und ein Lehrer, der nicht vorlieſt oder nicht richtig vorleſen kann, wird für Phantaſie- und Gemütsbildung der Schüler nur wenig wirken können. Iſt das Leſeſtück vom Lehrer vorgeleſen, ſo ſind die beſſeren Schüler zum Vorleſen aufzufordern und zuletzt die ſchwächeren. Logiſches Leſen im Chor, der durch den Lehrer mit einem Stäbchen dirigiert wird, iſt ſehr zu empfehlen. Das Geleſene muß ſtets eingehend beſprochen und der Hauptgedanke herausgehoben werden; zuletzt ſind die ſachlichen und ſprachlichen Schwierigkeiten zu erläutern. Hierauf folgt das freie, inhaltliche Vorerzählen des Geleſenen von Seiten der Schüler, was auch zugleich die beſte Vorübung zum ſchriftlichen Gedankenausdruck iſt. Damit wären wir an einem anderen Teil des

deutſchen Unterrichts angelangt, an der Darſtellung des Gedankens durch die Feder. Sind die Gedanken und Empfindungen ſo, wie ſie dem innerſten Weſen des Subjekts entſprungen, dargeſtellt, ſo nennt man dieſes Sichtbarmachen Stil. Den Stil zu bilden hat man zu verſchiedenen Zeiten auf verſchiedene Weiſe verſucht. Die alte Schule ſtellte dem Schüler ein beliebiges Thema, ſetzte Gedanken und Form voraus und überließ demſelben die ſelbſtändige Bearbeitung. Aber nur gar zu oft fehlte es denſelben an dem Verſtändnis des Themas, welches deshalb keine Vorſtellungen und auch keine Gedanken in ihm erregen konnte. Trefflich bemerkt hierzu Locke: „Themata. — Nichts geziemt einem gebildeten Manne mehr, nichts iſt ihm in den verſchiedenſten Lebensverhältniſſen nützlicher, als die Befähigung, bei irgend einer Gelegenheit gut und ſachlich zu ſprechen. Aber ich behaupte, daß die Art und Weiſe wie Themata in Schulen behandelt werden, den Zögling auch um kein Jota dieſem Ziele näher bringt. Man beachte nur, worauf ſich die Themata beziehen, die dem jungen Mann vorgelegt werden. Es ſind Abhandlungen über eine beliebige lateiniſche Sentenz, wie z. B. Omnia vincit amor; oder: Non licet in bello bis peccare; ꝛc. Hier muß nun der arme Junge, dem die Kenntnis der Dinge, über die er ſpricht, fehlt (dieſe kann aber nur mit der Zeit und durch Beobachtung erlangt werden), ſeine Phantaſie auf die Folter ſpannen, um da etwas zu ſagen, wo er nichts weiß; gewiß eine Art ägyptiſcher Tyrannei, die denen Ziegeln zu machen befiehlt, die gar kein Material dazu haben." —

Dieſe verſtändigen Worte, vor faſt 200 Jahren geſprochen, müſſen heute noch manchem Pädagogen vorgehalten werden. — Wenn aus dem Kinde richtige Gedanken herausgebracht werden ſollen, ſo müſſen erſt ſolche in dasſelbe hineingebracht werden und zwar durch Aneignung und Nachahmung der Bücherſprache. Zuerſt muß die reproduzierende Phantaſie geübt, ehe die produzierende in Anſpruch genommen werden kann. Orthographie und Grammatik ſind vom ſchriftlichen Ausdruck nicht zu trennen.

Als Anhalt dient das Leſebuch, an welches der ganze Sprachunterricht angeſchloſſen wird. Dieſer Unterricht iſt alſo

ein angelehnter. Wiſſen und Können, Denken und Phantaſiethätigkeit müſſen gegenſeitig in einander übergehen.

Wenn wir unter Leſen forderten, daß das Geleſene in zuſammenhängender Rede wiederzugeben ſei, ſo kann nun im ſchriftlichen Ausdruck ein Schritt weitergegangen werden durch Aufzeichnen des Dageweſenen. Dies bezieht ſich nicht nur auf die Lektüre, ſondern auf alle Fächer. Die ſinnige Art Dieſterwegs, in den letzten 10 Minuten jeder Unterrichtsſtunde, das Dageweſene in eine konziſe Form durch die Schüler bringen zu laſſen, kann nicht genug empfohlen werden. Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte eignen ſich ſehr gut zu kurzen mündlichen und ſchriftlichen Darſtellungen. Dieſe Thätigkeit der Phantaſie kann aber blos eine reproduzierende genannt werden, und manche wollen glauben machen, daß die Volksſchule über dieſen Punkt nicht hinausgehen könne. Dies iſt keineswegs unſere Meinung. Dem Nachbilden fremder Gedanken müſſen auch in der Volksſchule Produktionen folgen, welche den Stempel ſelbſtändiger Geiſtesthätigkeit an ſich tragen. Mit dem ewigen Nachbilden fremder Gedanken bildet ſich jener ſchwulſtige, verſchrobene, unklare und unwahre Stil, welcher uns ſo häufig im Leben auffällt. Welchem Lehrer wären die phraſenhaften, inhaltloſen Entſchuldigungszettel nicht ſchon aufgefallen, von ſogenannten gebildeten Müttern geſchrieben, die einem zuweilen zweifeln laſſen an dem Verſtande der Schreiberin. Wie einfach und klar, wenn auch orthographiſch unrichtig, ſind zuweilen Briefe einfacher Landleute. Man weiß, was ſie wollen, und ſomit iſt der Zweck des Schreibens erfüllt. Dies giebt dem Lehrer einen doppelten Wink.

1. Aus der Schreibweiſe eines Kindes muß jeder Schwulſt, jedes Phantaſtiſche ausgemerzt und das Kind an eine einfache, natürliche Sprache gewöhnt werden.

2. Damit der Schüler nicht an einen Stil gewöhnt werde, der mit ſeinem ganzen Weſen in Widerſpruch ſteht, ſo müſſen ſchon frühzeitig Übungen im wirklich ſelbſtändigen Gedankenausdruck ein Gegengewicht gegen dieſe Richtung bilden. Dies wird erreicht durch ſolche ſchriftlichen Darſtellungen von Gedanken, welche das wohlgewählte Thema in dem Kinde erregt. Es müſſen alſo von vorn herein ausgeſchloſſen bleiben, mora-

lisierende Themata, Schilderungen von Schönheiten, welche das Kind nicht empfinden kann oder von Gefühlen, die es nicht hat, auch Geschäftsaufsätze aus Verhältnissen, die das Kind nicht kennt; solche verweise man in die Schönschreibstunde. Die Themata müssen in dem Erfahrungskreise des Kindes liegen. Erzählungen erlebter Ereignisse, Beschreibungen bekannter Dinge, Vergleichungen naheliegender Gegenstände, Briefe aus dem Kindesleben, kurz, Darstellungen von Erlebnissen aus dem Haus-, Schul- und Alltagsleben des Kindes. Thut der Lehrer durch die Wahl seines Themas einen glücklichen Griff in das volle Kindesleben hinein, so wird er das Interesse und den Mut zur Arbeit den Kindern am Gesichte ablesen können; auch zeigt es sich dann regelmäßig, daß die meisten Kinder ihre Gedanken einfach und verständlich zu Papier gebracht haben. Liegt dagegen das Thema außerhalb des Erfahrungskreises der Kinder, so kündigen Mißmut und Widerwillen den schlechten Erfolg schon von vornherein an. Die einen verlegen sich aufs Abschreiben, die andern lassen sich zu Hause „ein bischen" helfen. Bezüglich des Themas ist es ein großer Unterschied, ob ich eine Beschreibung fordere über das Gewitter, eine Sonnenfinsternis im allgemeinen, oder über ein gerade erlebtes Gewitter, eine gerade beobachtete Sonnenfinsternis. Wir kommen also immer wieder auf den alten Erfahrungssatz zurück: Je unmittelbarer die Anschauungen, desto klarer und lebhafter die Vorstellungen, desto objektiver die Produkte der Phantasie.

Einer Art Stilübung sei schließlich hier noch Erwähnung gethan. Die Volksschule hat in ihrem Lehrplan keine fremde Sprache und entbehrt also ein mächtiges Mittel zur Bildung der Phantasie, nämlich der Übertragung der einen Sprache in eine andere. Eine annähernde Wirkung kann nun erzeugt werden durch Übertragung eines Gedichtes in Prosa. Wohl wissen wir, daß gewiegte Pädagogen ihre Stimme dagegen erhoben haben und behaupteten, solches Zerpflücken schöner Formen sei eine Sünde und hieße das Schöne verunstalten. Wir sind mit vielen Schulmännern anderer Meinung und können solche Übungen nur billigen. Doch darf sich dabei nicht sklavisch an eine faßt wörtliche Wiedergabe des Gedichtes gehalten werden, wobei sehr oft nur der Reim gestört wird und im übrigen alles beim

alten bleibt. Bei Übertragung eines Gedichtes in Prosa, was nebenbei gesagt nicht so leicht ist, muß Gedankengang und Hauptinhalt in einfacher Sprache, welche häufig das Epitheton daraus wegzulassen und den Tropus durch das entsprechende Abstraktum zu ersetzen hat, dargestellt werden, was außerdem nicht wenig zum klaren Verständnis des Gedichts beiträgt und durch das Eingießen des Inhalts in eine neue Form die Phantasiethätigkeit belebt.

Damit sind wir eingetreten in eine weitere Abteilung des deutschen Unterrichts, in die Poesie. Poesie ist lieblich und süß wie Honigseim; aber Süßigkeiten verweichlichen, dürfen daher nur als Nachtisch auftreten. Vorerst muß für die Volksschule eine sorgfältige Auswahl der Dichterwerke stattfinden, wie es ja auch in den meisten heutigen Lesebüchern der Fall ist. Vor allem ist es unnötig, dem Volksschüler möglichst von allen deutschen Dichtern ein Exempel geben zu wollen. Viele der neuern braucht er nicht einmal dem Namen nach zu kennen. F. Schlegel, Lenau, Heine u. e. a. haben nicht für die Jugend gedichtet, welche die Volksschule frequentiert. Dagegen sind hier am Platze Bürger, Gellert, Gleim, Hölty, Pfeffel, Voß, Goethe, Schiller, Chamisso, Rückert, Hoffmann von Fallersleben, Reinick, Uhland, G. Schwab, Arndt, v. Schenkendorf, Hey, Peter Hebel, die Brüder Grimm u. a.

Alles Überspannte (Freiligraths Löwenritt), Hochgeschraubte (Chamissos Löwenbraut), nicht absolut Reine (Bürgers Leonore) ist aus der Schule fernzuhalten, denn durch die Poesie soll der Einbildungskraft in erster Linie eine sittliche Richtung gegeben werden. Daher wird die Volksschule ihren Hauptdichtungsschatz in den Psalmen und dem geistlichen Liede zu suchen haben, welche auch noch der weiteren Forderung am nächsten kommen, daß sie, weil sie zumeist objektive Lyrik sind, eine wahrhaft volkstümliche Poesie repräsentieren und die Fassungskraft des Kindes nicht übersteigen. Die Zeit, in welcher sich fast die ganze Poesie in das Kirchenlied flüchtete, ich meine von Anfang der Reformation bis Ende des 30jährigen Krieges, ist besonders zu berücksichtigen. Und unter diesen Liedern wieder die Trost- und Hoffnungslieder in erster Linie.

„Ein feste Burg ist unser Gott"; „Jesus meine Zuversicht";

„Es ist das Heil uns kommen her"; „Befiehl du deine Wege"; „In allen meinen Thaten"; „Wer nur den lieben Gott läßt walten"; „Ich weiß woran ich glaube"; „Ich habe nun den Grund gefunden"; „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'"; sollten einem jeden evangelischen Kinde treu im Gedächtnis stehen.

Auf der Unterstufe sind auch kurze Fabeln und Märchen eine treffliche Nahrung für den Geist der Kinder; es sind Verkörperungen von Sittenlehren, die sie ohne dies Gewand nicht begreifen könnten, und welche ihnen später aus den Bildern immer deutlicher hervorleuchten. Doch muß hierbei immer fest an der mündlichen Wiedergabe gehalten werden. Bloßes Zuhören verweichlicht, wiegt in eine passive Schwelgerei ein und schwächt den Geist, anstatt ihn zu stärken. Darin liegt auch das Bedenkliche der Jugendschriften, sollten es auch anscheinend die vortrefflichsten sein, weil, wie gesagt, die Phantasie des Kindes in eine passive Schwelgerei eingewiegt wird und sich nicht durch Reproducieren stärkt. Bei der Arbeit begeht die Phantasie keine Ausschweifungen, sondern nur beim Nichtsthun. Daher ist es rätlich, Kinderschriften laut vorlesen zu lassen, wobei doch noch eine gewisse Aktivität verlangt wird.

Diese Betrachtungen zeichnen uns den Weg für die Behandlung poetischer Stoffe in der Schule vor.

Vor allem hat der Lehrer dahin zu wirken, daß die ganze Klasse beschäftigt und die vorliegende Dichtung von allen Schülern verstanden wird. Zuerst ist jedes Gedicht von dem Lehrer und einigen Schülern vorzulesen. Hierauf ist kurz auf die geschichtliche, nationale oder ethische Grundlage des Gedichtes hinzuweisen, besonders auf der Oberstufe. Sodann wird die Gliederung desselben und der einheitliche Gedanke entwickelt; endlich sind noch die sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen. Das Wissenswerte aus der Poetik und Metrik ist hier anzuschließen. Von den 4—7klassigen städtischen Volksschulen kann verlangt werden, daß ein Kind weiß, was das Charakteristische der Fabel, des Märchens, der Sage und Legende, Parabel und Ballade, des Liedes, des Idylls, der Ode, des Lust- und Trauerspiels ist; solche Schüler sollen wissen, was Jambus, Trochäus, Spondeus und Daktylus ist, sie sollen die Nibelungenstrophe und den Hexameter ihren

Hauptmerkmalen nach kennen. Dies alles muß an Beispielen gezeigt, und gelegentlich durchgenommen werden. Die ein- und zweiklassige Volksschule wird dies erst in zweiter Linie in Betracht ziehen, erst muß die Hauptaufgabe gelöst sein: fließendes, verständiges Lesen, orthographisches Schreiben im kindlichen Sprachbereiche und einfache schriftliche Darstellung der Gedanken des Schülers.

Ist auch die metrische Form der Dichtung zur Anschauung gebracht, und hat sich der Lehrer von dem Verständnis derselben überzeugt, so ist das Gedicht nochmals in angemessener und ausdrucksvoller Weise von dem Lehrer selbst oder von einigen der besseren Schüler vorzulesen. Ist es auch ein wünschenswertes Ziel, jedes Lesestück bis zur Durchsichtigkeit verständlich zu machen, so ist es doch weit wichtiger, den von dem Verfasser beabsichtigten Haupteindruck auf das Gemüt zur Erregung ethischer, ästhetischer Gefühle nicht verloren gehen zu lassen. In Fällen, wo sich beides nicht vereinigen läßt, ist es besser, etwas an der Klarheit schwinden zu lassen, als an der Erregung des Gemüts, zumal bei poetischen Darstellungen. Denn manches muß das Kind hinnehmen, was es nicht in seinem Alter, sondern erst später ganz verstehen wird. Mit Recht daher Salzmann: „Verstehen die Kinder die Sprüche und Verse, die sie lernen, nicht ganz, so werden sie dieselben doch künftig verstehen, und die guten Lehren, die darin liegen, werden zu seiner Zeit an ihnen ihre Kraft beweisen.“ Wer wollte z. B. bei dem 90. Ps. die Flüchtigkeit des menschlichen Lebens des weiteren erörteren wollen und so etwas zu erklären suchen, wozu das Kind kein Verständnis hat; ihm kommt das Leben noch so unendlich lang vor. Man lasse also diesen gewaltigen Psalm, der mit wuchtiger Prophetenstimme das Gemüt erschüttert, aber am Ende auch wieder die Gnade des Herrn wie lieblichen Sonnenschein durchblicken läßt, ohne unnötige, zerpflückende Erörterungen auf das Kind wirken, die volle Wahrheit und das ganze Verständnis für die Sache wird ihm später schon aufgehen.

Nach solchen Vorbereitungen werden die Gedichte ganz oder teilweise von der ganzen Klasse memoriert. Die einmal memorierten Gedichte müssen durch öftere Wiederholung zum

bleibenden, unverlierbaren Eigentum jedes einzelnen Kindes gemacht werden; denn nur durch öftere Wiederholung desſelben Gegenſtandes wird der dichteriſche Lehrſtoff ſo zum Eigentum des Kindes gemacht, daß ſeine Seele etwas von der Statur desſelben annimmt, alſo an äſthetiſcher Bildung gewinnt. Doch noch wichtiger iſt dies: Noch bis in ſein Greiſenalter ſollte ſich der Menſch der mahnenden und tröſtenden Dichterworte aus ſeiner Jugendzeit erinnern, um in den betreffenden Lebenslagen an denſelben Troſt und Hoffnung, und dadurch ein Quietiv des erregten Gemüts finden zu können.

In den vier- und mehrklaſſigen ſtädtiſchen Volksſchulen kann neben dem Leſebuch in der Oberklaſſe wohl auch eine dramatiſche Dichtung im Zuſammenhang geleſen werden. Der Prinz von Homburg, Minna von Barnhelm, Wilhelm Tell, Wallenſteins Tod und das Epos Hermann und Dorothea ſind dazu geeignet. Auch hierbei ſoll auf die von dem Dichter gebrauchten Kunſtmittel: Expoſition, Schürzung des Knotens, Umſchwung, auf die Charakterzeichnung und Geſamtidee des Stückes aufmerkſam gemacht werden. Doch darf man nicht alles erklären wollen, über anſtößige Stellen muß man mit Würde und Ernſt hinweggehen. Wir erinnern an Minna von Barnhelm 1. Aufz. XII. Auftr. Juſt: Oder wenn wir ihm ſeine Tochter zur Hure machen; an Hermann und Dorothea, Hex. 198 u. 199:

Sohn, mehr wünſcheſt du nicht die Braut in die Kammer zu führen,
Daß Dir werde die Nacht zur ſchöneren Hälfte des Lebens.

Kritiſche Bemerkungen müſſen ausgeſchloſſen bleiben. Das Kind ſoll ſeinen Dichter lieben lernen, es darf ihm der Genuß am Schönen nicht verkümmert werden, ganz abgeſehen davon, daß dadurch auch die Jugend zu einer Keckheit im Urteilen verleitet wird, die ihr nicht zukommt. Noch ſei bemerkt: Durch die Leſung eines Theaterſtücks ſoll der Beſuch des Theaters nicht befürwortet oder anempfohlen werden; denn das Theater verbildet die kindliche Phantaſie, weil es überreizt und zur Auffaſſung zu kompliziert iſt. Ähnliches iſt zu ſagen über den Beſuch von Kunſtſammlungen und Konzerten; ſie machen die Kinder frühreif und blaſiert und bringen ſie um den friſchen, fröhlichen Lebensgenuß in den reiferen Jahren.

Auf dem ganzen Gebiete des Schönen hat also die Schule weniger zum Genuß als zur That hinzuführen und überall einem Tändeln mit Gefühlen, einer ziel- und zügellosen Phantasie entgegenzutreten, dieselbe durch Arbeit und gesunde Kost zu pflegen und ihr durch Bildung klarer Begriffe eine reale Unterlage zu schaffen, auf der sie einfache, schöne, der Wirklichkeit entsprechende Gebilde konstruieren kann.

II. Eines der bedeutendsten Unterrichtsmittel, welche der Lehrer anwendet, um den Schülern Vorstellungen mitzuteilen, ist das Zeichnen und als Unterstützung der übrigen Unterrichtsgegenstände von großem Werte. Denn die Anschauung ist eine viel intensivere, wenn sie durch das selbst verfertigte Bild unterstützt wird. Was dabei für unser spezielles Thema besonders hervorzuheben ist, das ist die Entwickelung des Schönheitssinnes durch die genauere Betrachtung des Schönen, welche von dem Zeichnen unzertrennlich ist, und endlich die Reinlichkeit und Exaktheit, welche aus der Beschäftigung mit demselben entspringen.

Seit Releaux, welcher der deutschen Industrie das scharfe Wort zugerufen hat: „Billig und schlecht", die Geister etwas aufgerüttelt hat, erhofft man von der Schule, sie solle das Grundübel heilen. Daher die außerordentliche Thätigkeit, welche dem Zeichenunterricht in den letzten Jahren zugewendet wird. In Nord- und Süddeutschland erstehen Zeichenreformatoren, welche ihre Grundsätze als unfehlbar halten und fest auf dem Sinne beharren, um sich die Welt zu bilden. Stuhlmann in Hamburg, Domschke in Berlin, Flinzer und Tretau in Sachsen, Weishaupt in Bayern, Herdtle in Würtemberg, Kumpa in Darmstadt bearbeiten mit rühmlichem Eifer das wichtige Feld; doch wäre für die Volksschule eine einheitliche Methode sehr wünschenswert. Bis jetzt bewegen sich noch die verschiedenen Methoden in diesem Fache zwischen Rousseau: „Ich verlange, daß Emil keinen andern Lehrer habe als die Natur, keine andere Vorlage als die Gegenstände selbst" und Pestalozzi, welcher auf Psychologie gegründet, verlangt, der menschliche Geist solle von dunkeln Vorstellungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden und zwar durch allmähliches Fortschreiten von Linien zu Winkeln, von Winkeln zu Formen, von Formen zu

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

bestimmten Gegenständen. Wenn vielleicht auch etwas einseitig, so doch in sich abgeschlossen und genau methodisch durchgebildet, ist die Methode von Kumpa. Dieser geht von dem Grundsatz aus, daß der Zeichenunterricht in erster Linie den Schönheitssinn auszubilden habe, daß die Linie, die Form und die Schattierung[1] die Elemente seien, wodurch bei den zeichnenden Künsten das Schöne dargestellt werde, und daß dem Schüler nur das zu bieten sei, was er geistig zu fassen vermöge und wobei Hand, Auge und Geist fortwährend thätig seien. Das auf einen ganzen Bogen groß gezeichnete Quadrat ist bei Kumpa das Hauptoperationsfeld. Dadurch wird der Arm frei gemacht und das Auge an größere Verhältnisse gewöhnt und so dem technischen Zeichen sehr vorgearbeitet. Das Großherzogtum Hessen hat Kumpas Methode in seinen Schulen eingeführt, und nach erzielten Erfolgen, welche wir in mehreren Dorfschulen bemerkten, scheint es wohl daran gethan zu haben.

Durch die genannten und noch andere Grundsätze ist der Zeichenunterricht als Massenunterricht ebenbürtig neben die andern Disziplinen getreten. Nicht blos Auge und Hand sollen durch denselben geübt werden, es soll auch das Denken gestärkt und die Phantasie gebildet werden.

Zur Verwirklichung dieses Planes können folgende Sätze empfohlen werden:

Die Erkenntnis des Gesetzmäßigen in allem Sichtbaren nach Form, Maßverhältnis, Symetrie, Harmonie, Beleuchtung und Farbe, mit einem Wort, das bewußte Sehen ist zu erwecken und auszubilden. Es ist das Verständnis für schöne Gebilde nach Form und Farbe, sowie zweckentsprechender Darstellung zu pflegen. Auge und Hand sind durch genaue Wiedergabe gegebener Objekte zu üben. Elementare Kenntnisse, Kunst und Kunstgewerbe betreffend, sind dem Schüler mitzuteilen. Der Weg, auf welchem dies zu geschehen hat, mag folgender sein:

Der Zeichenunterricht muß, wie jeder andere, nach einem festen Plan erteilt werden und ist Massenunterricht. Der technischen Thätigkeit ist Anschauung, sprachliche Verarbeitung, Be-

[1] Letzteres Element kann unter günstigen Umständen nur in vier- und mehrklassigen Volksschulen berücksichtigt werden.

urteilung und Begriffsentwicklung in jeder Stunde vorauszuschicken, und muß das zu Lehrende dem Begriffsvermögen des Schülers angemessen sein. Bei der Besprechung ist das Charakteristische der Grundform nachzuweisen, das Objekt in die Elementarformen zu zerlegen, es sind Hauptrichtungs-, Umhüllungs-, Einteilungs-, Mittellinien anzugeben und die Verhältnisse der speziellen Gliederung zum Ganzen zu erörtern. Hauptsache ist es, daß eine Aufgabe nicht früher verlassen wird, bis volles Verständnis erzielt und dieselbe geistiges Eigentum des Schülers geworden ist, so daß er dieselbe aus der Erinnerung möglichst richtig wiederzugeben weiß und ähnliche Aufgaben ohne weitere Erläuterung zu zeichnen versteht. Letzteres ist von äußerster Wichtigkeit. Erfaßte Formen müssen wie sprachliche Zitate reproduziert werden können. Verschiedene Formen sind durch Phantasiethätigkeit zu einem neuen Gebilde zu formieren. Das Kind muß vor allem lernen, einen leeren Raum auszufüllen, um nicht später in seinem Gewerbe in jenes sinnlose Nachpfuschen zu verfallen.

Die rosettenartige Verzierung, die geschmackvolle Flächenfüllung und Eckverzierung, die als häusliche, freie Arbeiten angefertigt werden, sind eine Auswahl aus dem Schatze absichtslos memorierter Figuren, die nur in so weit einer Veränderung bedürfen, als das Schönheitsgefühl es zuläßt. Diesen Grundsätzen am angemessensten ist das Freihandzeichnen,[1] welches den Gebrauch jedes technischen Hülfsmittels ausschließt, sowie sinnloses Copieren von Landschaften und organischer Gebilde. — Besonders empfehlenswert sind Flachornamente, einfache geometrische Körper nach Draht- und Vollmodellen, architektonische Elementarformen, kunstgewerbliche Gegenstände und plastische Ornamente. Die Farbenlehre ist ein Hauptgegenstand des Zeichenunterrichts und muß von unten auf geübt werden. Um Auge und Hand auch in größeren Verhältnissen zu üben, sind die Schüler im Zeichnen auf die

[1] Stuhlmann, der vom Netzzeichnen zum stigmographischen Zeichnen und erst im fünften Schuljahr von diesem zum Freihandzeichnen übergeht, scheint viel Zukunft zu haben für diese Methode; doch ist weiteres abzuwarten. Jedenfalls ist Netzzeichnen vom hygienischen Standpunkt aus verwerflich.

Wandtafel anzuhalten. Das Contourzeichnen kann nicht genug geübt werden; denn es kann jemand ein tüchtiger Handwerker nur dann werden, wenn er ein gewandter Contourzeichner ist. (Die verpfuschten Kleidungsstücke gehen nur aus der Hand schlechter Zeichner hervor.)

Wie schon angedeutet, beginnt das Modellzeichnen nach Drahtmodellen einfacher geometrischer Körper, hierauf folgt das Zeichnen nach einfachen geometrischen Vollmodellen. Das Körperzeichnen ist nicht der Anfang, sondern das Ziel des Zeichnens in der Volksschule, aus welcher auch das Schattieren im allgemeinen ausgeschlossen bleiben muß. Flächen zu schraffieren oder exakt mit Farben zu decken, ist zu üben. —

Noch sei des geometrischen Zeichnens gedacht. In vier- und mehrklassigen, städtischen Volksschulen, welche Geometrie in ihrem Lehrplan haben, ist auf genaue und saubere Zeichnung der Linien, Flächen und Körper zu sehen. Die Körper (Quadrat, Pyramide ꝛc.), welche besprochen werden, müssen außer der Zeichnung auch in Pappe angefertigt werden. Die Beschäftigung mit solchen Papparbeiten ist so bildend für die Phantasie und so wertvoll für das spätere Leben, daß sie auch in den Schulen, in welchen keine geometrische Formenlehre gelehrt wird, von dem Zeichenlehrer gepflegt werden sollte. Der Sinn für äußerste Sorgfalt und Genauigkeit der Arbeit, für geschmackvolle Verzierung der Ecken, Kanten und Flächen findet hier eine ungewöhnliche Ausbildung und manche Handwerker — Spengler, Schreiner — konnten die Formen, deren richtige Konstruktion durch Netze sie in der Schule erlernten, in ihrem Geschäfte direkt verwerten. Und so hätten wir denn ungesucht und ohne jegliche Neuerung ein gut Stück Handfertigkeits-Unterricht und vielleicht das beste in der Volksschule. Man nütze nur das Gegebene ordentlich aus und suche nicht so hastig nach einem Pferde, wenn man schon darauf sitzt.

Durch eine rationelle Methode, wie wir sie hier im allgemeinen gezeichnet haben, wird der Zeichenunterricht nicht verfehlen, neben wertvollen praktischen Fertigkeiten auch seine bildende Kraft auf Denken, Phantasie und Gemüt auszuüben; er wird den Sinn für das Schöne wecken, den Gefallen an demselben nähren, zum Erfinden und Kombinieren von schönen

Formen anregen und zur Sorgfalt, Sauberkeit und Ordnungsliebe erziehen. —

Zum Zeichnen gehört auch das Schönschreiben. Soll dieses zum formalen Bildungsmittel erhoben werden, so ist es, in ähnlicher Weise wie das Zeichnen, durch Vorschreiben des Lehrers auf die Schultafel und nicht durch Vorlagen zu lehren. Doch ist nicht die Auffassung des Buchstabens durch das Gesicht die Hauptsache, sondern die Haltung und Bewegung der Hand. Daher exerziere man vor allem taktmäßig die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels ein. Dann gehe man zu der leichtesten Bewegung über, der horizontalen, welche aus dem ganzen Arm entspringt und setze hernach die vertikale vermittelst der Finger hinzu. Werden beide gleichzeitig gemacht, so entsteht durch die Diagonale der Kräfte die schiefe Linie. — Soll dies rein geschehen, so darf die Hand nicht auf der Schriftebene ruhen. — Die Buchstaben werden in ihre Elemente zerlegt und nach Leichtigkeit und Ähnlichkeit derselben in Gruppen geordnet. Nach den nötigen Vorübungen schreibe der Lehrer die zu bildende Figur auf die Schultafel und lasse dieselbe taktmäßig von der Klasse nachschreiben. (Auf der Oberstufe hört das Taktschreiben auf.) Hierbei ist, wie bei allem Taktmäßigen, auf exakte Ausführung zu halten. Sobald aber das Kind den Buchstaben hinlänglich inne hat, wird es angehalten, denselben auch aus dem Gedächtnis zu wiederholen. Dadurch wird die Einbildungskraft gewöhnt, sich selbst das erforderliche Muster zu reproducieren. Damit beginnt das Dictandoschreiben. Bei der Beurteilung des Geschriebenen zeige man zum zweiten Male das Muster, damit Fehler deutlich erkannt werden.

Hat die Ueberführung von der Schiefertafel ins Heft stattgefunden, so vermeide man, eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Schönschrift und gewöhnlicher Schrift zu machen, damit sich nicht jene von dem Leben absondere. Jedes Schreiben des Schülers muß von dem Bestreben zeugen, eine höhere Vollkommenheit der Schrift zu erreichen. Deshalb darf derselbe in keinem Alter mit schriftlichen Arbeiten überladen werden. Wenig und gut. Reinheft und Schmierheft darfs nicht geben, sonst verdirbt das eine mehr Schönheitssinn, als das andere bildet.

Die Hülfsmittel, doppelte, einfache Linien, Richtungslinien müſſen zuletzt ganz wegfallen und das ganze Streben des Schreibunterrichts muß darauf gerichtet ſein, dem Schüler eine ſchöne Handſchrift anzugewöhnen. Daher müſſen die Buchſtabenformen ſo einfach als möglich ſein; alle Schnörkel und Verzierungen fallen weg, in der Volksſchule werde nur ein- und dieſelbe Buchſtabenform von der unterſten bis zur oberſten Stufe geübt. Je einfacher die Formen, deſto feſter und deutlicher die Schrift, deſto größer die Harmonie des Ganzen, und nur durch das Schöne in ſeiner Einfachheit wird eine keuſche Phantaſie gebildet, was wir ſtets bezwecken wollen.

Cheſterfield ſagt einmal in ſeinen Briefen ꝛc., daß es bei vielen Dingen mehr darauf ankäme, wie etwas gethan werde, als daß etwas gethan werde. Dies kann auch in gewiſſem Sinne auf den Schreibunterricht angewendet werden und zwar auf die Hefte. Ihrer ſeien wenige, aber ordentlich gehaltene. Alle Umſchläge ſeien möglichſt gleich, blaues Papier mit Schildchen, auf welche die Schüler der Mittel- und Oberſtufen ihre Namen ſelbſt zu ſchreiben haben. Dies iſt eine gute Vorübung für das Adreſſenſchreiben. Auch brauchte unſeres Erachtens nach nicht der Buchbinder der Mühe des Falzens, Einnähens und Beſchneidens der Hefte zu übernehmen, ſondern der Schüler ſelbſt. Denn ſogar an den Umſchlägen der Hefte kann der Geſchmack und Takt des Lehrers auf den Schüler übertragen werden. Und ſo hätten wir hier wieder ein bischen Handfertigkeitsunterricht[1] in der Schule. Wegen Übereinſtimmung des Materials könnten die Kinder einem beſtimmten Verkäufer zugewieſen werden.

III. Die Muſik kann, wie die bildenden Künſte, nur in ſehr begrenztem Umfang für die Schule nutzbar gemacht werden und hat ſich auf den Geſang zu beſchränken. — Da die Re-

[1] Auf den Handfertigkeitsunterricht hier näher einzugehen, das wäre Zukunftsmuſik. Wie ſehr er aber jetzt ſchon die pädagogiſche Welt bewegt und die Aufmerkſamkeit der Regierung auf ſich gelenkt hat, iſt zu ſehen in den „Rhein. Bl“ Jahrg. 1882. S. 444: „Handfertigkeit und Schule“ von Dir. Dr. Kreyenberg. Ferner ſei verwieſen auf Hugo Elm, „Der deutſche Handfertigkeitsunterricht in Theorie und Praxis“, bei Voigt in Weimar.

produktion einer Melodie ſich nach denſelben Geſetzen — Ähnlichkeit, Kontraſt, Koexiſtenz, Succeſſion — vollzieht, ſo wird dies um ſo leichter geſchehen können, je klarer, deutlicher, lebhafter ſie urſprünglich im Bewußtſein waren, je größer das Intereſſe war, das ſich anfangs damit verknüpfte und je ſtärker das Gefühl dabei erregt war, und endlich je öfter dieſelben Vorſtellungen reproduciert worden ſind. Daraus folgt, daß der Lehrer darauf hinwirken muß, daß der Schüler durch das Gehör eine klare, deutliche und lebhafte Vorſtellung von dem ganzen Tonmaterial gewinne, daher frühzeitige und fleißige Gehörbildung, ferner, daß der Lehrer das Intereſſe des Schülers für den Geſang durch guten, edlen Liederſtoff belebe, und das Gefühl für das Schöne in der Tonwelt wecke.

Der Geſang iſt, wie geſagt, das einzige Mittel muſikaliſcher Bildung für die Schule und zugleich das allgemeinſte und wirkſamſte Mittel äſthetiſcher Bildung überhaupt, das einen unberechenbaren Einfluß ausübt auf die Geſamtgeſtaltung des einzelnen Menſchen und der Menſchheit. Daraus iſt zu ermeſſen, welche Wichtigkeit der Geſangunterricht für die Schule habe. Es muß daher der Geſang in jeder Schule als feſter Gegenſtand für alle gelehrt werden. Selbſt ſolche Schüler, bei denen die Anlage für Muſik ſo gering erſcheint, daß man ihnen Gehör und Stimme abſprechen möchte, ſollten nicht ausgeſchloſſen werden. Die Freude an der Muſik iſt eine der Menſchennatur angeborene, und beharrliche Übung wird auch dem Talentloſen zu gute kommen.

Wollen wir aber unſere Kinder vor Gefühlsſchwärmerei und Phantaſterei bewahren, welche in Großſtädten durch frühzeitigen Beſuch von Theater und Konzerten begünſtigt werden, ſo muß die Auswahl des Liederſtoffes für die Schule eine ſorgfältige ſein. Den geſundeſten Stoff dazu liefern Volkslied und Choral. Letzterer noch aus anderem Grunde. Der einſtimmige Choral iſt die erſte Form des Liedes, da in ihm nach ſeiner jetzigen Geſtaltung Rhythmus und Takt zurücktreten und nur nach ihren einfachſten Anfängen zum Vorſchein kommen. Die gewaltige Wirkung des Volksgeſangs auf den geſamten Volksgeiſt erkannten ſchon die Griechen und Römer. Daher war es eine Angelegenheit vieler Staaten in Griechenland, die alte

Weiſe des Geſangs zu erhalten, weil Sitten und Geſang ſich gleichzeitig und zum Nachteil für beide geändert hatten. Plato fürchtete dies Verderbnis ſehr, denn er behauptete, daß ohne Veränderung der Staatsgeſetze eine Änderung in den Geſetzen der Muſik nicht möglich ſei. Und wir halten es auch heute noch für Pflicht eines Staatsmannes, daß er die muſikaliſche Erziehung oder Verziehung des heranwachſenden Geſchlechtes wohl beachte. Mit tiefem Sachverſtändnis macht daher Göthe in Wilhelm Meiſters Wanderjahren, 2. Buch, 1. Kap.[1] den Geſang zur Grundlage, zum Ausgangs- und Mittelpunkte ſeines Erziehungsſyſtems.

Da aber die Muſik für ſich allein ohne das begleitende Wort das Gefühl nur im allgemeinen erregen kann, nur ein unverſtandenes Sehnen und unbeſtimmte Ahnungen ohne klares Bewußtſein zu erwecken vermag, ſo muß das lebendige Gefühl auch von dem lebendigen Worte getragen werden, Poeſie und Muſik müſſen zuſammenwirken. Dann erfüllen beide ihren Beruf, den nämlich, die frommen, lebendig bewegten Gefühle und Empfindungen des gläubigen, gotterfüllten Gemüts auszudrücken. Dieſen Beruf hat der Kirchengeſang zu allen Zeiten und bei allen Nationen erfüllt. Es iſt daher bei den zu ſingenden Liedern auf gleichzeitiges gutes Erlernen des Textes zu dringen; hierdurch gewinnt das Lied in dem einzelnen Zöglinge wie in dem Schülerkreiſe erſt das wahre Leben, es bietet ſich ohne Schwierigkeit an rechter Stelle dar, und das dichteriſche und muſikaliſche Gehör und Gedächtnis erfahren auf dieſe Weiſe die beſte und verhältnismäßig leichteſte Übung. Es muß darauf geſehen werden, daß jedes Kind für ſich allein friſch und frei ſein Lied ſingen kann. Der polyphone Chorgeſang gehört nicht in die Volksſchule. Einige Lieder und Choräle ſollten höchſtens zweiſtimmig eingeübt werden. Doch muß die ganze Klaſſe die erſte Stimme ſingen können. Alſo jedes Lied muß zuerſt einſtimmig mit der ganzen Klaſſe eingeübt werden. Es giebt Lehrer, die überhaupt jede Stimme mit der ganzen Klaſſe einüben, um nicht die einen zum Nichtsthun zu verurteilen, während die andern üben und ich glaube,

[1] Vollſt. Ausg. letzter Band. Tübingen. 1829. S. 7.

ſie haben Recht. — Wir betonen noch einmal: Lied und Melodie gehören zuſammen. Mein Lied, ſagt Karl von Holtei in der hübſchen Allegorie „Gefunden" iſt ein Knabe der ſich gern in die Lüfte erheben möchte, aber ſich aus eigner Kraft nicht zu erheben vermag; da kommt ihm auf halbem Wege ein geflügeltes Mädchen entgegen, die Melodie, die ihn mit ihren Tönen umarmt und ihn mit ſich emporhebt. Und derſelbe in „Worte hat der Menſch allein":

„Wenn Wort und Töne froh ſich finden,
„Wie eines mit dem andern zieht.
„Da werden ſie ſich gern verbinden,
„Da bilden ſie vereint das Lied."

Außer den einfachſten und bekannteſten Kirchenliedern liefern vaterländiſche Geſänge, Turner- und Wanderlieder, bekannte Gedichte, welche einfache Gefühlsvorgänge darſtellen, zahlreiche Muſter, welche ſich nicht nur zur Ausbildung der Geſangsfertigkeit eignen, ſondern auch für die Belebung des Gefühls, die Weckung religiöſen und nationalen Sinnes und die Bildung der Phantaſie von unſchätzbarem Werte ſind. —

Zur Methode noch dieſes. Nicht wenig iſt ſchon darüber geſtritten worden, ob der Geſangunterricht mit den Elementen der Muſik, der Tonleiter, zu beginnen habe, oder ob mit der Einübung eines einfachen Liedes nach dem Gehör angefangen werden ſollte. Für die ein- oder zweiklaſſige Volksſchule, welche wenig Zeit auf den Geſang verwenden kann, mag letzteres Verfahren zu billigen ſein. Mehrklaſſige Volksſchulen aber, welche wöchentlich zwei Stunden auf dieſes Fach verwenden können, ſollten die rationelle Methode, wie ſie von E. Hentſchel in Dieſterwegs Wegweiſer, Eſſen, 1835, S. 449 befürwortet und von B. Widmann in deſſen zahlreichen Schriften über Geſangunterricht vertreten wird, vorziehen. (Vergl. B. Widmann, Chorſchule. Leipzig bei C. Merſeburger. 1863.)

Denn beginnt man den Geſangunterricht mit Stimm-, Treff-, Takt-, Notierübungen, ſo erzielt man dadurch eine thätige Teilnahme der Schüler an dem Unterricht und nur ſo kann der Gegenſtand ſeinen vollen Einfluß auf die formale Bildung ausüben.

IV. Noch bleibt zu reden übrig von einem Hülfsmittel für die Geschmacksbildung, welches trotz seiner scheinbar äußerlichen Natur der Lehrer weder bei sich selbst, noch bei den Schülern außer Augen lassen sollte. Wir meinen den äußeren Anstand. Wir müssen, weil nicht zu unserem Thema gehörig, absehen von der Wichtigkeit desselben für Aufrechthaltung der guten Sitte und der Zucht; hier haben wir blos seine Bedeutung für die Entwicklung des Schönheitssinnes hervorzuheben. Ist auch vieles von der Roheit früherer Zeiten geschwunden, haben auch zunehmende Bildung und Wohlstand die äußere Darstellungsform des Menschen bis in die untersten Volksschichten zum besseren geändert, so treten doch immer und immer wieder dieselben Erziehungsaufgaben an jeden Lehrer heran, um jenen Anstand anzugewöhnen, worunter wir Sorgfalt und Sauberkeit in der Kleidung, wie in den Büchern und Heften, eine gefällige Körperhaltung und anständige Redeweise in und außerhalb der Schule, im Verkehr mit dem Lehrer und der Kinder unter sich selbst verstehen. Die Wichtigkeit des Gegenstandes für die Gewöhnung von Auge und Ohr, für die Entwickelung des Formensinns braucht wohl nicht näher erörtert zu werden. Und in erster Linie muß dieser Anstand vom Lehrer gefordert werden. Er ist den Kindern Ideal, oder soll es sein, nach ihm richten sie sich. Seine Geberden, seine Haltung, sein Anzug, seine Ordnung in seinen Büchern, seine Handschrift, seine Sprache, alles ist ihrer Kritik unterworfen, und deshalb sollte sich jeder Erzieher den Spruch:

Vor nichts nimm dich bei Tag und Nacht
So sehr als vor dir selbst in acht!

recht tief einprägen. Die künstlerische Nonchalance paßt nicht für das ernste Erziehungsgeschäft. Bei dem Eintreten in eine Klasse erkennt man sofort den Geist, der darinnen weht. Die Ordnung, die ein Kind auf seinem Platze hält, die Reinlichkeit und Schönheit, welche in den Heften herrscht, die Sauberkeit der Kleidung, die aufrechte, gefällige Körperhaltung, die bescheidene, höfliche Redeweise schärfen nicht nur den Blick für Schönheit und Harmonie der Form, sondern gewöhnen auch an Selbstbeherrschung und bewahren vor mancher Ausschreitung. Sinnig drückt dies Chesterfield in folgender Sentenz aus:

„Als zu Königs Wilhelm Zeit das beſchnittene Gold zur Umprägung eingezogen wurde, prägte man, um ähnlichen Vorkommniſſen für die Zukunft vorzubeugen, dieſe Worte auf den Rand: Et decus et tutamen![1] Genau ſo verhält es ſich mit einer guten Erziehung.“ (Lord Chesterfield. Letters, Sentences and Maxims. London 1873. S. 209).

Bei dieſem Kapitel muß auch des Turnens Erwähnung gethan werden in ſo weit dasſelbe die Darſtellungsform des Körpers zu veredeln hat. In Volksſchulen, welche meiſtens keine Turnhalle beſitzen, kann dasſelbe nur im Sommerhalbjahr unterrichtet werden. Alſo muß der Stoff beſchränkt werden. Die vorzunehmenden Übungen müſſen nach einem feſten Plan durchgenommen werden. Am Anfang jeder Turnſtunde müſſen durch Ordnungsübungen Kopf, Rumpf und Glieder ſyſtematiſch in Bewegung geſetzt werden, damit eine harmoniſche Bildung des ganzen Körpers erzielt werde. Auf dem Lande, wo Knaben und Mädchen ihre Kraft an Feldarbeiten genug üben müſſen, werden Gerätübungen zurücktreten und Ordnungs- und Freiübungen die meiſte Zeit ausfüllen. Das Ziel wird ſein: Die Glieder gewandt und geſchmeidig zu machen (Ordnungsübungen, Stabturnen, Springen, Marſchübungen, Reigen), an eine anſtändige Körperhaltung und an einen ſicheren, leichten Gang zu gewöhnen. Bei den Reigen iſt auf Einfachheit zu ſehen, komplizierte, mit eingeſchobenen Tänzchen paſſen nicht für die Schule. Reigen, welche Volksliedern angepaßt ſind, verdienen den Vorzug z. B. „Der Mai iſt gekommen“, oder „Mit hunderttauſend Stimmen ruft“, oder „Das Wandern iſt des Müllers Luſt“, oder „Ich weiß nicht was ſoll es bedeuten“, oder „Wenn die Sonne nun mit hellem Schein“. Zu den Reigen gehört der Geſang. Die Reigenſammlungen von Buley und Pammer, von Jeny ſind bekannt.

V. Schließlich müſſen wir noch eines für die Bildung der Phantaſie wichtigen Faches erwähnen, nämlich des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten. Dieſe Dreifingerarbeit, wie ſie J. Paul in ſeiner Levana bezeichnet und davor warnt, weil dieſelbe bei dem ſüßen, äußeren und inneren far niente das

[1] Zierde und Schutz zugleich!

Mädchen einer geschäftigen, zügellosen Phantasie preis gebe, ist trotzdem mit Recht zum Unterrichtsgegenstand erhoben worden und durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 als obligatorisches Fach in die Volksschule eingeführt worden.

Rosalie Schallenfeld in Berlin, Joh. Buhl in Württemberg, Elisabeth Weißenbach in der Schweiz haben diesen Unterrichtsgegenstand methodisch durchgearbeitet nach den allgemeinen pädagogischen Grundsätzen:

Jeder Unterricht sei naturgemäß, also der Gang vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Anschaulichen zum Begriffsmäßigen; es ist ferner berücksichtigt, daß die Arbeitsübungen der Entfaltung der geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes angemessen sind, daß die Praxis der Theorie vorangeht, daß die einzelnen Arbeiten nach einander und nicht neben einander zu betreiben sind, und daß der Lehrstoff, auf verschiedene Stufen verteilt, von verschiedenen Seiten betrachtet werden soll. Durch solch planmäßiges Behandeln, durch Erhebung vom Einzelunterricht wurde der Handarbeits-Unterricht eine Schuldisziplin.

Betrachten wir nun die weiblichen Handarbeiten in Bezug auf unser Thema, so springt die Wichtigkeit derselben sofort in die Augen. Vorerst bezüglich der Pflege des Ordnungssinns. Übung und Gewöhnung thun alles, wie denn Kant von dem Weibe mit einem gewissen Rechte behauptet, bei ihm sei Sittlichkeit Sitte, und diese erzeugt durch Gewöhnung. Das Kästchen der Schülerin muß die nötigen Utensilien in gehöriger Ordnung enthalten; das Zusammengehörige muß seinen bestimmten Platz haben. Die Nähladen, die nach dem Unterricht in einem verschließbaren Schrank aufzubewahren sind, müssen in geschlossenen Reihen hübsch aufeinander sitzen. Aus dem Sinn für Ordnung ergiebt sich auch der für Reinlichkeit. Hauptsache ist das Beispiel der Lehrerin! Besitzt sie selbst jene schöne Tugend, so wird man auch von ihr sagen können, was Goethe von Lavater sagt: „Rein wie er war, wußte er sich auch eine reinliche Umgebung zu verschaffen.“ Kein Faden, kein Papierstreifen darf auf dem Boden liegen gelassen werden. Besonders ist auf Reinheit der Hände zu sehen. Schon die Arbeiten an

und für ſich fordern zur größten Reinlichkeit auf. Viele derſelben, z. B. Strümpfe, Stickereien, ſind wochenlang unter den Händen der Schülerin und müſſen bei ihrer Ablieferung trotzdem verhältnismäßig ſauber ſein. Pfuſcharbeit darf nicht geduldet werden, Accurateſſe iſt ſtets zu fordern. Der Sinn dafür wird hauptſächlich durch Flicken und Stopfen geübt. Die Flicken als Dreieck, Viereck ſind den Zeichnungen des Stoffes genau anzupaſſen, damit ſie von dem Ganzen wenig abſtechen, die Harmonie nicht ſtören. Auf dieſe Übungen iſt in der Volksſchule beſonderes Gewicht zu legen.

Betrachten wir nun von einer anderen Seite die Wirkung dieſes Unterrichtsgegenſtandes auf die Phantaſie.

An den Muſtern und dem Zuſchneiden wird die Auffaſſung für Maß und Verhältnis geübt, der Sinn für Symetrie und Harmonie gebildet. Die geſchmackvolle Wahl der einzelnen Farben, das weiche Übergehen der verſchiedenen Töne in einander, beides lehrt unterſcheiden zwiſchen dem blos Blendenden und dem wirklich Schönen. Hierdurch erhält die Phantaſie eine ſolide geſunde Nahrung und wird, zur Produktivität geſteigert, lieber Einfaches und Gediegenes als nur in die Augen Fallendes zu liefern beſtrebt ſein. Es iſt ſehr zu empfehlen, daß die Mädchen paſſende Muſter, welche ſie gezeichnet haben, auch ſticken. Auch in dieſem Unterricht iſt, wie im Zeichnen, darauf zu ſehen, daß die Kinder ſchließlich befähigt ſind, einen leeren Raum geſchmackvoll durch Kombination geübter Formen auszufüllen. Auf größte Einfachheit der Formen (es müſſen zumeiſt gradlinige Figuren ſein) iſt dabei zu ſehen. Dadurch wird der Geſchmackloſigkeit entgegengearbeitet, welche eine dicke, hochrote Roſe auf Pantoffel, einen Schornſteinfeger auf einen Ofenlappen oder Veilchen und Vergißmeinnicht auf eine Schlummerrolle ſtickt. Das Kind muß zur Erkenntnis gebracht werden, daß nur das Einfache, das Natürliche wahrhaft ſchön ſei; alſo für das Schöne im Einfachen iſt es zu begeiſtern.

Wie weit die Geſchmackloſigkeit eingeriſſen, bezeugen viele Branchen der heutigen Induſtrie. Ein Gang durch die Straßen der Stadt läßt Dutzende von Beiſpielen entdecken. Da hängt ein Teppich, in der Mitte mit einer Roſe, ſo dick wie ein Kohlkopf; dort ſteht eine Eule, ſoll ein Tintenfaß ſein; hier liegen

zwei Hufeisen, als Manchettenknöpfe zu gebrauchen; dort steht ein halbgeöffneter Regenschirm, in ihm sollen Zahnstocher aufbewahrt werden und dergleichen mehr. Alles der Form nach unpraktisch und widersinnig. Hier hat also die Schule ein großes, aber auch dankbares Arbeitsfeld zu bebauen durch richtige Pflege der Phantasie!

Als Resultat unserer Abhandlung können folgende Hauptsätze gelten:

1. Wissen ohne Können ist nutzlos, daher ist ausschließliche oder bevorzugte Verstandeskultur schädlich; Denken und Phantasie müssen als auf einander wirkende Kräfte gleichmäßig ausgebildet werden.
2. Es braucht die Phantasie im allgemeinen bei der Jugend nicht erregt, sondern muß eher eingeschränkt und richtig geleitet werden.
3. Dies geschieht:
   a) durch einen methodischen, naturgemäßen, d. h. auf Anschaulichkeit ꝛc. beruhenden Unterricht.
   b) durch möglichste Verknüpfung der Unterrichtsfächer unter einander;
   c) durch fleißige Wiederholung, welche alles, was dem Schüler geboten, auch möglichst zu erhalten sucht; daher keine Stoffüberbürdung;
   d) durch Verbindung des Wissens mit Können.
   e) dem Anschauungskreise des Kindes ist von Seiten der Schule nur Mustergiltiges zu bieten;
   f) die Schönheit ist in der Einfachheit zu suchen, daher seien sowohl die Formen des Gedankenausdrucks als die der Kunstfertigkeiten einfach und naturgemäß.
4. Es ist Aufgabe der Schule, durch den Unterricht so auf den Schüler einzuwirken, daß auch der Geist die Form durchdringt, d. h, daß der erziehliche Einfluß auch an der äußeren Erscheinung des Zöglings wahrnehmbar sei.

III.

Wie ist der deutsche Unterricht in der Bürgerschule (Mittelschule vom 15. Okt. 1872) zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will?

Von

Wilhelm Pfeifer, Bürgerschullehrer in Gera.

Der erwerbende Bürgerstand, der Träger der wirtschaftlichen Berufsbildung, hat sich in unserem Jahrhundert durch die Schöpfung der deutschen Bürgerschule, welcher die Mittelschule vom 15. Okt. 1872 entsprossen ist, ein schönes Denkmal deutschen Strebens gesetzt. Die Bildung, welche durch die Mittelschule angestrebt wird, hat ihre Pfahlwurzel nicht in der Kenntnis fremder Sprachen; ihre Grundrichtung ist trotz der Aufnahme fremdsprachlichen Unterrichts grunddeutsch und durchaus praktisch, und die Pflege der Muttersprache ist von grundlegender Bedeutung für den ganzen Umfang der durch die Mittelschule zu gewährenden Bildung, so daß die Frage: „Wie ist der deutsche Unterricht in der Mittelschule zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will?“ ein Hauptstück im Leben der Mittelschule trifft.

Die Beantwortung der Frage: „Wie ist der deutsche Unterricht in der Mittelschule zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will?“ setzt voraus, daß man die Aufgabe des deutschen Unterrichts in der Mittelschule kennt; denn das Ziel muß man, wie Jean Paul sagt, früher kennen als die Bahn. Es würde jedoch den Rahmen unserer Arbeit überschreiten, wenn wir jene Aufgabe durch breite Deduktion aus dem Wesen des deutschen Unterrichts im Zusammenhange mit den Grundsätzen der Erziehung und der Aufgabe der Mittelschule erst nachweisen wollten; wir können von diesem Nachweis auch getrost absehen, da durch die Geschichte der Methodik des deutschen Unterrichts die Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes im allgemeinen klar und bestimmt zur Anschauung gebracht worden ist und uns in Beziehung auf den Unterricht in der Mittelschule ein sicherer, mit der Sache vertrauter Führer in dem Normallehrplane für die Mittelschule vom 15. Okt. 1872 zur Seite steht.

In der älteren Zeit galt als Ziel des deutschen Unterrichts einzig die Fertigkeit des Lesens und Schreibens. Als später der pädagogische Blick an Klarheit gewann, betrachtete man die Sprache als ein Mittel zur Entwickelung der Denkkraft; diese immer noch einseitige Auffassung führte zu einem toten Formalismus. Als man nach der Herrschaft der inhaltslosen Denk- und Sprachübungen dem deutschen Unterrichte eine sach- und naturgemäße Grundlage in den Sprachstücken des Lesebuchs anwies, bezeichnete das geläuterte Urteil nunmehr als praktische Aufgabe des deutschen Unterrichts die Erzielung von Sprachverständnis und Sprachfertigkeit, die Fähigkeit des Schülers, die in der hochdeutschen Schriftsprache niedergelegten Gedanken richtig aufzufassen und die eigenen Gedanken mit klaren und bestimmten Worten durch Rede und Schrift darzustellen. In neuer Zeit endlich erblickt man in dem deutschen Unterrichte ein hervorragendes Mittel zur nationalen Erziehung und erkannte als seine Aufgabe in dieser Hinsicht, durch Einführung in die vaterländischen Dichtungen und Erschließung des sprachlichen Verständnisses das Gemüt mit dem christlich-deutschen Volksgeiste zu erfüllen und den Sinn für die Pracht und Herrlichkeit der Muttersprache zu beleben.

Die geschichtliche Entwickelung bezeichnet als Aufgabe des deutschen Unterrichts also: 1. den Schüler zu befähigen, die in der hochdeutschen Schriftsprache niedergelegten Gedanken richtig aufzufassen und die eigenen Gedanken in Rede und Schrift darzustellen (Rochow, Pestalozzi, Becker, Otto ꝛc.), 2. den Schüler durch Einführung in die vaterländischen Dichtungen mit dem christlich-deutschen Volksgeiste zu erfüllen und für die Schönheit der Muttersprache zu begeistern (Fichte, Wackernagel, Hiecke, Weber, Richter u. a.) und 3. dadurch die Entwickelung seiner Geisteskräfte zu fördern.

Wir richten nun an den Normallehrplan die Frage: „Wie ist der deutsche Unterricht in der Mittelschule zu erteilen, wenn er sein Ziel nach Maßgabe der Bildungszwecke der Mittelschule erreichen soll?“ und erhalten als aufmerksame Leser die Antwort:

Es ist schon in den unteren und mittleren Klassen ein hohes Maß von Sprachverständnis und eine bedeutende Sicherheit und Gewandtheit in der sprachlichen Beherrschung anzustreben, so daß in den oberen Klassen das Einleben in die vaterländischen Dichtungen sich mit Leichtigkeit vollziehen kann.

Es sind nun zunächst die Mittel darzulegen, durch welche in den **unteren und mittleren Klassen** ein ziemlich hohes Maß von **Sprachverständnis** erreicht wird.

Die Kinder, welche der Mittelschule zugeführt werden, entstammen nicht den sprachärmen Familien aus den untersten Schichten der Stadtbevölkerung. Die Neulinge haben in der Regel ganz gelenke Zungen und verfügen über einen verhältnismäßig nicht unbedeutenden Wortschatz; aber nur ein Teil dieses Sprachbesitzes wurde unter sinnlicher Wahrnehmung gewonnen, die Aneignung des Wortvorrates gründete sich größtenteils auf Überlieferung und Nachahmung, wobei der „Wortklang", wie Rud. Hildebrand[1] sagt, „sich nicht mit der Vorstellung des Dinges vermählte." Es ist nun Sache des Anschauungsunterrichts, diese leeren Sprachformen, die „bloß von ungefähr angeflogen" sind und tauben Nüssen oder abgegriffenen Münzen vergleichbar sind, mit dem vollen Lebensgehalte zu erfüllen.

Es ist wohl zu bedenken, daß der Anschauungsunterricht nicht eine Art Stammunterricht für die Realien ist, sondern seinen innersten Grund darin hat, die Sprache zu versinnlichen, dadurch daß er auf dem Wege der Anschauung Vorstellungen berichtigt, ergänzt, belebt und erzeugt; er ist der Münzstock, in welchem jene abgegriffenen Münzen mit deutlichem Bildnis neu ausgeprägt werden; er ist der Zauberstab, durch welchen die leeren, farblosen Hülsen Gesicht und Farbe gewinnen. Er bedarf als Mittel des Sprachverständnisses sorgsamer Pflege.

Im weiteren Fortgange des Unterrichts macht sich die Schule nicht selten einer Vernachlässigung des Sprachverständnisses dadurch schuldig, daß sie, sobald nur die ersten Leseschwierigkeiten überwunden sind, an Stelle der sprachlichen

[1] R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 1887.

Schöpfungsakte des Anschauungsunterrichts alsbald das Anschauen der Druckerschwärze als Ersatzmittel setzt. Es ist vielmehr von jenem Zeitpunkte an eine innige Verknüpfung des Anschauungsunterrichts mit dem Leseunterricht dergestalt herzustellen, daß durch eine Vorbereitung der sachliche Inhalt des Lesestücks auf anschauliche und womöglich sinnenfällige Weise zur vollen Entfaltung kommt, bevor zum Lesen geschritten wird. Nur durch diese Art der synthetischen Behandlung, welche als Regel in der 5. Klasse[1] gelten kann, wird man das Sprachverständnis derart fördern, daß man in der 4. Klasse die Schüler veranlassen kann, durch eigenes Lesen selbständig den Gedankeninhalt von angemessen schweren Lesestücken zu erfassen, daß man ihnen zumuten kann, „leichte, ihnen bis dahin unbekannte Lesestücke mit Verständnis bekundender Betonung vorzulesen." Nachdem Sprachverständnis auf so breiter Grundlage gewonnen ist, kann in der 3. Klasse der Gedankeninhalt von Sprachstücken durch analytische Behandlung mit Erfolg zur Entwickelung gebracht werden, und es wird damit diejenige Bildungsstufe erreicht, welche die Lösung der höheren Aufgabe des deutschen Unterrichts in den Oberklassen zur Voraussetzung hat. — Noch werde bemerkt, daß in den Unter- und Mittelklassen das Sprachverständnis unmittelbar dadurch Förderung erfährt, daß der Lehrgang der Anschauungs- und Lesestoffe Anschluß an den Verlauf des Naturjahres[2] und die christlichen Festzeiten sucht, ein freundschaftliches Verhältnis mit dem Gesangunterrichte anbahnt und mit den Anfängen der Heimatskunde, Naturkunde und Geschichte ein wechselseitiges Geben und Empfangen pflegt.

In den unteren und mittleren Klassen ist *aber auch bedeutende Sicherheit und Gewandtheit in der sprachlichen Beherrschung zu erzielen.*

Im Vordergrunde steht in dieser Beziehung der **mündliche Gedankenausdruck,** der im Sprachverständnis wurzelnde Stamm der schulmäßigen Sprachbildung. Der Normallehrplan legt

[1] Es wird hier eine solche Gliederung der sechsklassigen Mittelschule vorausgesetzt, nach welcher Klasse VI, V, IV und III je einen Jahrgang umfassen.

[2] S. Dr. F. Bartels, Der Anschauungsunterricht.

auf das gesprochene Wort ein Hauptgewicht, denn er verlangt schon in der 3. Klasse Sicherheit und Geläufigkeit in der mündlichen Rede. Dieses Ziel, welches einen festen Besitz und leichten Zufluß an Worten und Sprachwendungen voraussetzt, wird durch die wörtliche Aneignung von mustergültigen Sprachstücken aufs kräftigste erstrebt. „Das früheste Alter ist mit seiner Unselbständigkeit, mit seiner Begierde nach einem erfüllenden Inhalte, mit seiner Gedächtnisfrische", wie Hiecke[1] darlegt, geeignet, die Schätze der Sprache durch absichtliche Bemühung in den Geist hineinzuziehen. Von Zweckmäßigkeit ist es darum, daß die Allgemeinen Bestimmungen das Auswendiglernen von kleinen Gedichten schon in der 6. Klasse betonen. In den mittleren Klasse sind auch gute Stücke in ungebundener Schreibart zu lernen, denn die Prosa bietet zur Vermehrung des Sprachschatzes eine ungemein reichhaltigere Ausbeute; es sei z. B. an die mit diamantenem Griffel wie in Stein oder Erz gegrabene Sprache Lessingscher Fabeln erinnert.

Es fördern auch die Übungen im Vortragen der gelernten Sprachstücke, die Deklamierübungen, den mündlichen Gedankenausdruck, da sie am leichtesten die Scheu nehmen, mit der Sprache herauszugehen.

Da sich jede Fertigkeit auf Übung und freien Gebrauch gründet, so muß schließlich das Reden im Zusammenhang schon frühzeitig zum Gegenstand besonderer Übung gemacht werden. Schon die Anschauungs- und Sprachübungen in den Unterklassen geben Veranlassung, mehrere Sätzchen in Verbindung wiederholen zu lassen. In der 4. Klasse bildet das Nacherzählen des Gelesenen einen wichtigen Teil des deutschen Unterrichts, und es sollte auf dieser Klassenstufe kein Tag hingehen, an welchem sich der Lehrer auf die häusliche Leseübung nicht auch die Quittung durch dieses fruchtbare Nacherzählen ausstellen ließe. Die Wiedergabe des Gelesenen erfolgt bei so regelmäßigem Betriebe mehr und mehr mit gedankenmäßiger Ruhe; und es wird durch dieses Mittel die Brücke gebaut, welche zur selbständigen und geläufigen Wiederholung des Gedankenganges bei Erläuterung eines Sprachstückes in der 3. Klasse

[1] Hiecke, Der deutsche Unterricht. 1842.

führt. Bei den Übungen im mündlichen Ausdruck ist stets auf lautrichtige und deutliche Aussprache, sowie auf Klarheit und Bestimmtheit im Ausdruck zu halten; doch ist davor zu warnen, das „gesprochene Wort" „zur Dienerin einer steifen Bücher-sprache" zu machen, denn der schönste Schmuck der Rede ist Natürlichkeit. Wir hüten uns vor jenem Abwege, da wir die jungen Vögel lehren, auf die Stimmen zu achten, die ihnen aus dem deutschen Dichter- und Sprachwalde des Lesebuchs entgegenschallen.

Auf das Sprechen, den Stamm der schulmäßigen Sprachbildung, setzt der deutsche Unterricht **Lesen und Schreiben** als Pfropfreiser auf.

Das Lesen ist nichts als „ein nach sichtbaren Lautzeichen geordnetes Sprechen", und das „Schreiben beruht auf einer Gliederung der Rede, die logisch bis zum einzelnen Worte derselben, sprachlich bis zum einzelnen Laute der Silbe herabreicht." Daraus ist ersichtlich, daß Lesen und Schreiben gewissermaßen ein siamesisches Zwillingspaar bilden, daraus folgt aber auch, daß Lesen und Schreiben naturgemäß nicht durch einen gesonderten Unterricht, sondern in innerem Zusammenhange mit den Sprachübungen zu lehren sind, die ihren Mittelpunkt anfänglich im Anschauungsunterricht und späterhin in der Erläuterung der Lesestücke haben. Als vollkommenste Leselehrart empfiehlt sich in dieser Hinsicht die analytisch-synthetische Realmethode, die eine lebendige Verknüpfung der Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseübungen ermöglicht.

Das **Lesen** gehört zu den wichtigsten Bildungsmitteln der Schule; es ist daher begreiflich, daß der Normallehrplan auf die frühzeitige Aneignung eines hohen Grades von Lesefertigkeit dringt und bereits in der 4. Klasse Geläufigkeit im Lesen betont. Sicher ist, daß dieses Ziel nur durch fleißige, sehr fleißige Übung errungen werden kann. Es ist jedoch ein verhängnisvoller Irrtum, wenn man meint, ein geläufiges, gutes Lesen auf Kosten des Sprachverständnisses erzielen zu können; für die untersten Stufen gilt vornehmlich die Warnung:

Lesen und nicht verstehn,
Ist so gut als Müßiggehn.

Der erwähnte Irrtum ist aber der Schatten einer Wahrheit; denn beschränkt man die Erläuterungen zu den Lesestücken nicht auf das durch das Sprachverständnis bedingte Maß, geht im Gegenteil bei den Besprechungen ziellos ins Weite und Breite, so kann es nicht ausbleiben, daß die Lesefertigkeit den kürzeren zieht.

Ein auf Verständnis gegründetes Lesen erkennt man an der guten Betonung. Ist nur das rechte Verständnis vermittelt, so bedarf es nicht vieler Künste, denn

„Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor."

Ist Gedanke und Empfindung des Schülers von dem Inhalte eines Lesestücks ergriffen, dann findet er den stimmungsvollen Ausdruck im Lesen und beachtet die deutliche Gliederung der Rede, und wo es dennoch eines Führers bedarf, da ist nicht mit Kunstregeln gedient, da muß die lebendige Sprachquelle der Schule, das Wort des Lehrers, Vorbild sein.

Wir wenden uns nun dem Schreiben zu.

Im **Rechtschreiben** handelt es sich um die Darstellung des Lautgehaltes der Wörter durch die Schriftzeichen in herkömmlicher Weise; es ist darum eine feine Lautunterscheidung durch aufmerksames Hören unter gleichzeitigem Erfassen der entsprechenden Schriftzeichen durch scharfes Sehen erforderlich. Dieses lautunterscheidende Hören und buchstabenerfassende Sehen ist schon in der 6. Klasse zu einer solchen Vollendung zu führen, daß „vorgesprochene Wörter und kleine Sätze, in denen Laut und Zeichen übereinstimmen", richtig geschrieben werden. Die Verschiedenheit in der Lautbezeichnung, namentlich auch die üblichen Unregelmäßigkeiten in der Bezeichnung der Dehnung und Schärfung wird aber hauptsächlich allein durch das Auge eingeprägt, d. h. ohne Mitwirkung des Ohres. Das Buchstabieren schwieriger Wörter aus gelesenen Sprachstücken ist ein vorzügliches Mittel, das Auge der Kinder an scharfes Sehen beim Lesen zu gewöhnen, und es ist eine sehr nützliche Einrichtung, tagtäglich einige Zeilen des häuslichen Lesestoffes auch zum Buchstabieren aufzugeben. Das Auge wird aber am meisten durch den Griffel geschärft. Die Rechtschreibung würde darum aufhören ein Kreuz der Schule zu sein, wenn in den Unterklassen alles, in den Mittelklassen wenigstens vieles von

dem, was gelesen wird, auch geschrieben würde. Die Ab- und Aufschreibübungen des Gelesenen und Gelernten, welche in der Schule mit einfacher Gliederung eine Not sind, müssen in der reicher gegliederten Mittelschule eine Tugend sein. Kehr, der Praktiker der Volksschule, sagt auch für die Lehrer an der Mittelschule: „Wenn der Schüler 12—16 Lesestücke fehlerfrei aus dem Kopfe niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann.

Die Mittelschule ist jedoch in der glücklichen Lage, die Rechtschreibung im Zusammenhange noch durch gesonderte Übungen pflegen zu können. Man kann schon in der 5. Klasse damit beginnen, Wörter, welche unter dasselbe Lautgesetz fallen, zu orthographischen Reihen zusammen zu stellen; aus dem Gebiete der Grammatik können und müssen in den Mittelklassen Lehrabschnitte wie die Mehrzahlbildung, der Wandel der Lautverhältnisse bei der Konjugation (z. B. sitzen, saß, gesessen) und in Wortfamilien (z. B. schlagen, Schlacht), die Veränderungen in der Endung durch Steigerung, Konjugation und Wortbildung ꝛc. in Bezug auf die Schreibung geübt werden. Es ist zweckmäßig, diese Übungsstoffe orthographisch-grammatischer Art zur Grundlage der wöchentlichen **Diktate** zu machen.

Die Diktate sind auf allen Stufen sorgfältig vorzubereiten; nicht vorbereitete Diktate dienen gemeiniglich nur der Erforschung erlangter Sicherheit. Zur Behütung und Bekämpfung von Fehlern erweist sich die Einrichtung einer scharfen „Diktierpolizei", wie sie Kehr empfiehlt, äußerst wirksam.

Der Unterricht in der Rechtschreibung hat sich vor allen weitschichtigen Erörterungen und unfruchtbarem Regelwerk zu hüten; alles Wissen, das nicht dem Können dient, ist hier vom Übel. In den Bestimmungen für die 4. Klasse heißt es mit Recht, daß in der Orthographie eher am Wissen etwas fehlen kann, als in der Sicherheit in dem, was gelernt ist.

Es giebt in der Rechtschreibung jedoch auch schwierige Verhältnisse, deren Handhabung in sicherer Weise nur durch Unterordnung unter eine Regel erreicht werden kann. Wo immer aber gleichartige Erscheinungen unter einen Gesichtspunkt zusammengefaßt werden, ist darauf zu sehen, die Regel in Fleisch

und Blut zu verwandeln d. h. durch vielfache Anwendung Sicherheit im Gebrauch zu erzielen.

Der orthographiſche Unterricht ſoll in der 3. Klaſſe zum Abſchluß geführt werden; es iſt damit kein geringes Ziel geſteckt worden; auf dem Doppelgeleiſe, auf das wir den orthographiſchen Unterricht gewieſen haben, können wir dies Ziel aber wohl erreichen. Sicher iſt aber auch, daß die Schule es nie zu rechten Leiſtungen im deutſchen Unterrichte bringen kann, wenn in den unteren Jahrgängen nicht dieſe notwendigen Grundlagen mit Feſtigkeit gelegt werden.

Die ſchriftliche Darſtellung ſoll frei ſein von Verſtößen gegen die Geſetze der hochdeutſchen Schriftſprache; das iſt nur möglich, wenn ſich das Denken in ſprachrichtiger Form vollzieht. Es iſt jedoch klar, „daß unſer Denken unſer Sprachinſtrument ſo rein ſpielt, als dasſelbe geſtimmt iſt“.[1] Dieſe richtige Stimmung ſucht der Unterricht durch die Übung nach Geſetz und Regel zu erreichen; das führt uns auf die **Grammatik**. Einzelne grammatiſche Erläuterungen kommen gelegentlich an verſchiedenen Stellen des Unterrichts vor; die Mittelſchule erteilt außerdem noch grammatiſchen Unterricht im Zuſammenhang. Dieſer ſyſtematiſche Unterricht erheiſcht einen beſonderen Lehrgang; es würde ein Widerſpruch gegen ſeine Natur ſein, wollte man ihn an die analytiſche Betrachtung der Sprachſtücke anlehnen, deren Stufenfolge durch andere als grammatiſche Beziehungen bedingt iſt. Ausgang für die Gewinnung der grammatiſchen Geſetze bilden in der Regel ſchöne, gedankenreiche und nicht allzu ſchwer verſtändliche Muſterſätze, namentlich aus der volkstümlichen Spruchweisheit. Die gewonnene Einſicht iſt beſtimmt und ſcharf in Worte zu faſſen, durch vielfache Übung an geeigneten Sprachſtücken nachzuweiſen und womöglich durch Beiſpiele zu erhärten, welche die Schüler aus eigener Kraft durch Nachbildung liefern.

„Die Unterſcheidung der grammatiſchen Formen iſt für die Deutlichkeit und Beſtimmtheit unſeres Denkens von großer Wichtigkeit“, und die Satzzerlegung vertritt in der Volks- und Mittelſchule geradezu die Stelle einer praktiſchen Logik. Wenn

[1] Otto, Theſen 1875.

aber der Normallehrplan den Sonderunterricht in Grammatik der Hauptsache nach der 3. und 2. Klasse zuweist — was in der 4. Klasse an Grammatik gefordert wird, ist nur unbedeutend — so liegt darin ein Wink, daß der grammatische Unterricht der Mittelschule nicht einseitig der Verstandesbildung dienen soll, sondern daß er vorzugsweise in den Dienst der praktischen Aufgabe des Sprachunterrichts treten soll, daß er die Sprachfertigkeit fördern soll; denn der Weg der Erkenntnis wird einerseits erst beschritten, nachdem ein gewisses Maß von Können erarbeitet worden ist, und andererseits so zeitig zurückgelegt, daß mit der geförderten Einsicht durch Anwendung noch reichlich Wucher getrieben werden kann.[1]

Der grammatische Unterricht hat leichte Arbeit da, wo das Sprachbewußtsein, das er erzeugen soll, von dem Sprachgefühl getragen wird; sauer wird es ihm da, wo das durch die Umgangssprache oder die Mundart erzeugte Sprachgefühl von den Gesetzen der hochdeutschen Schriftsprache abweicht oder nicht genügend entwickelt ist. Das Sprachgefühl ist ursprünglich ein reines Naturgewächs, von welchem der Unterricht wilde Reiser abschneidet, aus welchem er schlummernde Triebe hervorlocken muß. Das geschieht am erfolgreichsten durch die mündliche Sprachpflege, durch die Sprechübungen, durch allen Unterricht in sprachrichtigem Deutsch. Der grammatische Unterricht für sich allein ist nicht im Stande, das künstliche Sprachbewußtsein zu einer solchen Lebensmacht zu erheben, daß es im Fluß der Rede vor Fehlern in solchen Fällen schützt, wo das natürliche Sprachgefühl fehlt, denn „wenn die Kinder schon längst

[1] In der 1. Klasse, in welcher Grammatik nicht mehr auf dem Stundenplan steht, ist die Besprechung der Fehler in den schriftlichen Schularbeiten eine Fortsetzung der grammatischen Unterweisung. Wie der Lehrer dabei dem Gedankengange des Schülers mit Erfolg nachgehen und die Fehler in geschickter Weise verbessern kann, zeigt Dr. W. U. Jütting sehr fein in seinen „Miscellen aus dem deutschen Unterrichte“ an praktischen Beispielen. (Sprachliche und pädagogische Abhandlungen II. S. 369.)

wiſſen, wie es heißen muß, machen ſie beim Sprechen immer noch dieſelben Fehler". Die grammatiſche Erkenntnis iſt aber ein Zuchtmeiſter, der in Fällen des Zweifels zur Beſinnung mahnt und durch Weckung des Sprachbewußtſeins vor Übertretung warnt und dieſes Amt eines getreuen Eckarts hauptſächlich bei der ſchriftlichen Darſtellung mit Erfolg übernimmt.

Gewiß iſt es praktiſch, die der heimatlichen Mundart eigenen Abweichungen von der Schriftſprache im grammatiſchen Unterricht vorzugsweiſe zu berückſichtigen; es wäre aber falſch und einſeitig, den grammatiſchen Unterricht darauf zu beſchränken. Es haben ſich z. B. die Braunſchweiger Schulinſpektoren Kahnmeyer und Schulze, welche mit ihren Vorſchlägen: „Zur Umgeſtaltung des Unterrichts in der deutſchen Sprachlehre" u. a. jetzt die Runde durch alle Lehrerzeitungen und Lehrerverſammlungen gehen, als Norddeutſche mit Recht die Unterſcheidung des 3. und 4. Falles zum Leibpferd auserſehen; ſie machen ſich aber einer Einſeitigkeit ſchuldig, wenn ſie ſagen: „Es iſt für jeden Deutſchen wichtiger, daß er mit mir und mich richtig umgehen lernt, als daß er über Subjekt, Objekt, Umſtandsbeſtimmungen, Komparation, Haupt- und Nebenſatz und alle möglichen Wortarten Rechenſchaft abgeben kann". Es muß ein Mangel in der ſprachlichen Beherrſchung die Folge ſein, wenn demgemäß die Unterſcheidung von nackten und bekleideten Sätzen, von Satzverbindung und Satzgefüge, die Lehre vom zuſammengezogenen Satze, vor allem aber die genauere Behandlung der verſchiedenen Arten der Nebenſätze u. a. als „unnützer Ballaſt" über Bord geworfen wird. Man muß mit Recht fragen, wie ſoll dann zum Beiſpiel gründliche Sicherheit in der Zeichenſetzung zur Aneignung kommen, die im ſchriftlichen Verkehr des Lebens doch mindeſtens ebenſo erforderlich und wünſchenswert iſt, als die richtige Unterſcheidung der genannten Fälle in der mündlichen Rede. Wer in dieſem Punkte auf den Weg der bloßen Übung verweiſt, gleicht dem Fuhrmann, der zwei Pferde vor den Wagen ſpannt, wo vier nötig ſind. Im Intereſſe der Klarheit iſt auch auf die Unterſcheidung und beſondere Benennung der erweiternden Satzteile zu halten;

der Gegenvorschlag, nur von „Bestimmern" zu reden, kann in der Volks- und Mittelschule nur Verwirrung anrichten. Dagegen ist Professor Kerns wissenschaftliche Auffassung von der Satzaussage der Erwägung wert.

In Rücksicht auf den fremdsprachlichen Unterricht der Mittelschule ist es angezeigt, sich in der deutschen Sprachlehre nicht bloß der deutschen, sondern auch der fremden Kunstsprache (Terminologie) zu bedienen.

Für die Hand des Schülers ist ein grammatischer Leitfaden nicht unbedingt nötig, eine gute Beispielsammlung aber wünschenswert; und unerläßlich — ist vielseitige schriftliche Übung.

(Schluß folgt).

IV.

Ein Stündchen bei der Großmutter.

Edda-Plaudereien.

Von

Professor Joseph Stöckle.

(Fortsetzung.)

Aber nun zu unserer Edda zurück? Was bietet sie uns? Zuerst Göttermythen und zwar ist aus denselben leicht die Reihenfolge der Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst und Winter herauszufinden. Es folgen dann Mythen über Götter und Menschen, gewissermaßen als Übergang zu den Heldenliedern und dies alles in der echt altnordischen und altdeutschen Form der Allitteration oder des Stabreims. Wir wollen nun aus den einzelnen Stücken besonders interessante Stellen herausheben und Bemerkungen daran knüpfen.

Da giebt uns gleich das erste Stück „Schirners-Fahrt" eine schöne Liebeswerbung des Froh um eine schmucke Riesentochter. Man erinnert sich dabei unwillkürlich an die Stelle des alten Testamentes: „Und die Göttersöhne sahen die Töchter der Menschen, daß sie schön seien". Er sagt zu seinem Vertrauten und Liebesboten:

„Wie soll ich dir sagen, du junger Gesell,
Mein hilfloses Herzleid?
Albrad (Sonne) leuchtet durch alle Tage,
Nur meiner Minne nicht!

Da meint der verständnisinnige Liebesbote, um sich seinem Herrn angenehm zu machen:

„So mächtig nicht mein' (halt') ich dein Minnenweh,
Daß es mir nicht zu melden".

Jetzt rückt der minnesehre Froh mit seinem Herzensanliegen heraus und sagt:

„In Gunners (des Winterriesen) Garten sah ich geh'n
Eine minnige Maid!
Ihre Arme glänzten und gaben Abglanz
Den Wogen und Wolken".
Lieber als je einem jungen Mann
Ist mir dieses Mädchen!"

Der Liebesbote wirbt nicht ohne Erfolg bei der Jotentochter Gerda, denn diese giebt ihm die willkommene Botschaft mit, daß sie zu einem süßen Stelldichein kommen will:

„Blütenhain ist, wie Beide wir wissen
Ein windstiller Wald;
Nach neun Nächten dem Nordsohn will Gerda
Zum Weibe dort werden."

Die Naturmythe, Werbung des Frühlingsgottes um die eisumstarrte Erde, ist sofort erkennbar. Zugleich ist aber das Lied auch das Prototyp eines einfach schönen Minneliedes.

Im zweiten Stück (ich citiere immer nach der Reclam'schen Ausgabe von H. von Wolzogen) kommt der Freiwerber selbst und wird von der minnigen Maid, dem Vorbilde der später eingeführten Brunhilde, mit folgenden jubelnden Worten erhörter Liebe begrüßt:

„O sei mir willkommen! Nimm Kuß auf Gruß!
Mein Wunsch ist gewährt!
Unerwartetes Wiederseh'n — wonniges Glück
Im Leben der Liebe!

Wie lange dein harrt' ich auf lichtem Berge
Tag um Tag!
Nun hat sich's erfüllt und nun hab' ich dich hier,
Meinen Herrn, in der Halle.

Darauf antwortet der liebeſelige Jüngling in der Wonne ſeines Herzens:

„Wie ſehrte mich Sehnen nach ſolcher Minne,
Wie, Maid, dich noch immer!
Nun iſt es gewiß: nun werden wir ewig
Beiſammen ſein!"

Erinnert das nicht an die ſchönſten Minnelieder der Hohenſtaufenzeit, an die Weiſen eines Walther von der Vogelweide und Gottfried von Straßburg:

„Du wohnſt in dem Herzen mein,
Denn ich bin dein und du biſt mein,
Verloren iſt das Schlüſſelein,
Drum ſoll es ſtets verſchloſſen ſein."

Wir haben in dieſem Frühlingsmythus, wie Frühling „Froh" die Erde „Gerda" umarmt, zugleich das „Hohe Lied" erhörter Liebe ohne Falſch und Ziererei.

In einem weiteren Geſange wird die Neubelebung und Fruchtbarkeit durch den Regen beſungen, und es erhebt ſich dieſer Sang zu einem Hymnus auf den Weisheitstrank, der Urſache der dichteriſchen Begeiſterung. Eine Walküre, der zum Kampfe lockenden und Begeiſterung ſpendenden Minerva vergleichbar, wird folgender Maßen eingeführt:

„Gundlada gab mir auf goldenem Stuhl
Einen Trank des trefflichen Methes.
Da trank ich tüchtig und trank mich voll
In des klugen Suſtungs Saale.
Das wähn' ich, traun! den werteſten Trunk,
Wo man helleren Sinn noch ſich heimbringt."

Hier denkt alſo der Dichter auch einmal an ſich ſelbſt: er will ſich am Göttermethe begeiſtern:

„O Trank voll ſüßer Labe!",

Die Begeiſterung iſt ſein Lohn:

„Das Lied, das aus der Kehle dringt,
Iſt Lohn, der reichlich lohnet."

Reichtum und Gold iſt nicht ſein Teil. Denn an einer anderen Stelle höhnt der Böſe Loki den Dichtergott Bragi:

„Nie wirſt du reich an Roß und Ringen."

Und unſer Schiller behandelt ja in der „Teilung der Erde“ dasſelbe Thema und tröſtet den armen Dichter, der zu ſpät gekommen war, als man die Welt geteilet, mit den Worten des Zeus:

„Willſt du in meinem Himmel mit mir leben,
So oft du kommſt, er ſoll dir offen ſein.“

Eines der folgenden Stücke „Des Hammers Heimkunft“ behandelt nicht ohne einen gewiſſen Humor, wie Thor als Freya verkleidet, zu den Durſen (den Durſtrieſen) kommt und da in einem Schmuck von „Breiſacher Gold“ — das Pforzheimer Gold war damals noch nicht erfunden — einen salva venia! — polizeiwidrigen Durſt entwickelt. Er weiß in ſeiner weiblichen Vermummung von dem verliebten Joten den Hammer (Donnerhammer Milnir), der ihm vom Winterrieſen entwendet worden iſt, herauszulocken. Es kommt in demſelben Stücke in dem Zwiegeſpräche zwiſchen Loki, den Thor zuerſt an den Rieſen Drum geſchickt hat, die Stelle vor, wo der ungeſchlachte Rieſe über Lokis Sendung, klaren Wein eingeſchenkt haben will und ihn auffordert, friſch von der Leber weg zu reden, denn:

„Im Sitzen verſäumet man oft alles zu ſagen,
Und Lügen im Liegen ſind leicht erdacht.“

Köſtlich iſt das Examen, das der Zwerg „Allwiß auf der Freite“ vor Thor zu beſtehen hat. Es iſt dieſes Fragen- und Antwortſpiel zwiſchen Donner, dem Gewittergott und Allwiß, dem Erdzwergen, ein Abbild des Frühlingsgewitters.

Die Sagen von Zwergen ſind bei den Germanen uralt. Als dieſe aus Aſien nach Europa einwanderten, trafen ſie hier auf Einwohner, die kleiner waren als ſie, klug und geſchickt, aber hinterliſtig und verſchlagen (Kelten?). — Dieſe zogen ſich vor ihnen in Höhlen oder auf Seen (Pfahlbauten) zurück. Man findet in ihren Begräbnisſtätten und auf dem Grunde der Seen Waffen und Geräte, die auf eine zwergliche, kleine Hand ſchließen laſſen. Sie ſind die Hortbewohner in Bergen (Höhlen) und Gewäſſern (Rhein). — Unſere Altväter glaubten ſie im Beſitze hoher Kenntniſſe und der Gabe der Weisſagung. Sie wohnten in Klüften und Höhlen:

„Erdmännlein ſind wir geheißen,
Hauſen tief in Kluft und Spalten,
Hauſen tief im Höhlengrund.
Haben Gold- und Silberſchätze,
Schleifen blank die Steinkriſtalle,
Tragen Kohlen zu dem alten
Feuer in der Erden Mitte.“

So ſchildert J. V. von Scheffel ihre Wirkſamkeit im „Trompeter“ und läßt dann das Zwerglein in der Haſeler Höhle weiterfahren:

„Früher haben uns die Menſchen
Noch gekannt, und weiſe Frauen,
Alte Prieſter kamen zu uns
In die Tiefen, und ſie lauſchten
Unſ'rer Arbeit und ſie ſprachen:
„„In den Höhlen wohnt die Gottheit.““

Waſſer- und Erdgeiſter, wie Nereus, Proteus, Thetis, Kalypſo bei den Griechen, die Sybille und Nymphe Egeria bei den Römern, die Nornen, Ran, Oegir, Mime in der Edda, die Donauweibchen im Nibelungenliede, die Undinen und Nixen in der ſpäteren Sage, der Erdgeiſt in Goethe's „Fauſt“, galten bei allen Völkern als zukunftsverkündend.

In unſerem Liede alſo plänkelt der hohe Donnerer Thor mit dem „allweiſen“ Erdzwerg in Fragen über die Erde, den Himmel, die Nacht, den Mond, die Sonne, die Wolken, über Wind, Meer, Feuer, Wald und Saat und zuletzt über das Bier!!

„So ſag' mir denn, Allwiß, — ich ſeh's ja voraus,
Du weißt aller Weſen Geſchichte:
Wie mag wohl das Ael, das man überall trinkt,
In der Welten jedweder genannt ſein?

Der kleine Allwiß iſt nicht verlegen und antwortet:

Ael — bei den Menſchen, bei Aſen — Bier,
Die Wanen reden von Rauſchtrunk,
Der Hela iſts Meth und Hellflut bei Rieſen,
Bei Suftings Söhnen — — Geſöff!

Da haben wir's; Bier iſt alſo ein Göttertrank, aber es giebt leider auch Geſöff. Das wird wohl die Stelle ſein, die Richard Wagner bei ſeinem ſchon in der Einleitung erwähnten

„Sauf' du deinen Sudel ſelbſt!“

als Vorbild diente. Aber es darf an dieſer Stelle auch nicht vergeſſen werden, wie jenes alte Studentenlied gerade in den Genuß unſeres Göttertrankes, genannt Bier, die Unterſcheidung zwiſchen Menſch und Tier legt:

„Cerevisiam bibunt homines,
Animalia cetera fontes.
Absit ab humano gutture potus aquae,
Sic bibitur, sic bibitur
In aulis principum.“

Feiner iſt noch die Unterſcheidung, die ein anderer lateiniſcher Spruch unter den lebenden Weſen macht:

„Docti vina, rudes zythum, pecus hauriat undam.“

was man deutſch etwa ſo geben kann:

„Der Gelehrten Trank ſoll ſein
Jederzeit der beſte Wein;
Der Ungelehrt' ſoll trinken Bier,
Waſſer alle andere Tier'!“

Unſer geſcheites Zwerglein Allwiß, zu dem wir wieder zurückkehren, das Alles weiß und noch verſchiedenes andere, läßt ſich aber dieſes Mal von dem ſonſt ziemlich trotzigen Thor doch überliſten. Im Eifer ſeines Schulmeiſtertums verſäumt es, bei Zeiten in der Erde Schoß zurückzukehren, und wird, als der erſte Sonnenſtrahl dasſelbe trifft — zu Stein! So weit gehen die Frühlingsmythen, in deren letzteren ſich ſchon etwas Skaldenweisheit breit macht.

Dieſelbe Erſcheinung haben wir gleich wieder im erſten Sommermythus, dem Kampfe zwiſchen Donner und dem Fährmann Harbart, unter dem ſich wohl Wodan verbirgt — wieder ein Gewittermythus. — Wodan prahlt mit Liebesabenteuern und Kriegsthaten wie ein echter Kavalier. Donner rühmt ſich ſeiner Wohlthaten und nützlichen Werke als braver Landwirt und rüſtiger Induſtrieller. (Wolzogen.)

Harbart: „Heitere Weiber hatten wir, wenn ſie erſt zahmer uns wurden;
Kluge Weiber hatten wir, wenn ſie erſt holder uns waren.“
. . . . . Ich einer ward Aller Herr durch Liſt.
Bei ſieben Schweſtern ſchlief ich ſo
Und beſaß ſie alle mit Seel und Leib.

Der Donnerer aber rühmt dieſem loſen Treiben gegenüber ſeine Thaten im Jotenlande:

„Die beſten Merkzeichen bleiben ſie meiner Werke;
Denn alle Menſchen ſehen ſie ſeit der Zeit!
Was wirkteſt du, Harbart, derweilen?“

Und dieſer fährt in junkerlichem Übermut fort:

„Im Walland war ich, der Wal zu pflegen,
Zum Nimmerfrieden die Fürſten zu reizen,
Die Edlen der Walſtatt ſind Wodans Eigne,
Die Knechte nur kommen zu Donnar.“

Als Wodan in dieſer kavaliermäßigen Weiſe fortfährt und zuletzt dem Thor gegenüber ſehr anzüglich wird, indem er ihm ſeine Furcht vor einem Bergrieſen Skrymir, alſo Feigheit vorwirft mit den Worten:

„Viel Kraft hat Donner, doch keinen Mut;
In den Handſchuh geflüchtet aus feiger Furcht
Vergaß er ſich ganz“,

ſo ſchleudert dieſer ſeinem Gegenpart die nicht parlamentariſchen Worte entgegen:

„Du redtſt, was der Mund dir rät,
Wie du meinſt, mich am meiſten zu ärgern.
Doch, elender Lump du, ich achte: du lügſt!“

Auf dieſen groben Klotz ſetzt Wodan-Harbart den groben Keil:

„Fahr' du nur ganz und gar zu den böſen Geiſtern!“

Es iſt das Geſchilderte ein ſchlimmer Kampf zwiſchen Vater und Sohn und erinnert viel an die Kampfesreden des alten Hildebrand und ſeinem Sohne Hadubrand, als ſie ſich in der Hohlgaſſe am Wendelſee treffen.

Ich halte es für notwendig, hier die Bemerkung einzuſchalten, daß ich bei meinen Auseinanderſetzungen der ziemlich übereinſtimmenden Annahme der meiſten Erklärer folge, daß wir bei den Eddaiſchen Götterliedern reine Naturmythen vor uns haben. Auf eine von dieſer ganz verſchiedenen Auffaſſung, die neuerdings hervortrat und allerdings überraſchende Reſultate zu Tage förderte, werde ich im II. Teil bei den Heldenſagen zurückkommen.

Über das folgende Stück der Sommermythen, das ſogenannte Grymnismâl, wo die bekannte Schöpfungsgeſchichte aus dem Urgebraus des breiteren mitgeteilt iſt, gehe ich weg, um zum Trinkgelage bei Oegir oder „Loges Gezänk“ zu kommen.

Die Götter feiern bei dem Meergotte Oegir (Aegeus bei den Griechen) das hochſommerliche Erntefeſt. Loge, der „Geiſt, der ſtets verneint", das böſe Prinzip, macht ſeine ſchlechten Witze, [die ſich phyſiologiſch gedeutet, alle auf ein Liebesverhältnis zwiſchen Himmel und Erde beziehen. Loge ſelber hat als Feuergott mit der Erde gebuhlt. Er iſt nur einer von der altgermaniſchen himmliſchen Dreieinigkeit, wenn mir dieſer Ausdruck erlaubt iſt, die aus den drei Göttern Wodan (Himmel), Häner (Luft- und Wolkenreich) und eben Loge oder Loki, dem Feuergott, beſteht. Anderorts ſtehen für die drei obengenannten Beziehungen auch: Wodan, Willi und Weih.

Die ganze Oegisdrekka iſt ſo recht charakteriſtiſch für eine Trinkſcene unſerer wackeren Altgermanen. Ohne Streit keine Freud! Wie noch heute bei einem ächten Oberbayern die Kirta (Kirchweih) nicht ſchön geweſen iſt, wenn dabei nicht mindeſtens drei Mal iſt gerauft worden, oder wie Scheffel in ſeinen „Säkkinger Briefen" von den biederen Hotzen auf dem ſüdlichen Schwarzwald erzählt, daß der alte Hotzenvater nach der Kirchweih ſeinen Sohn nur fragt: „Iſch was gange?" d. h. habt Ihr Euch recht geprügelt? und wenn der Sohn verneint, kopfſchüttelnd meint: „Zu meiner Zeit war's anders!"

Auch beim Göttermahl giebt es Streit; Loge, der ſich ungebührlich benimmt, wird hinausgeworfen. Aber er kommt wieder herein und fängt mit Bragi, dem Dichtergott, Streit an. Dieſer, der ſonſt ziemlich ſanftmütig iſt, hat ſich Mut getrunken und will handgreiflich werden. Seine beſſere Hälfte, die gute Idune, wehrt ab. Geſion, eine Erdgöttin, miſcht ſich ein. Doch Loge kennt jetzt keine Grenzen mehr und ſchleudert ihr die Sottiſe ins Geſicht:

„Schweig' doch, Geſion, ſonſt geb' ich zum Beſten,
Wie goldene Gabe
Des lichten Knaben zur Luſt dich verleitete
In engſter Umarmung."

Wodan findet Loges Gebahren zu arg und macht ihm Vorwürfe, erhält aber von ihm folgende Schmeichelei:

„Ein Landſtreicher, ſagt man, ſeiſt du gelaufen
Mit Geſpenſtern ſpuckend
Wie Zauberweiber und Wundermänner:
Traun! Üble Art das!"

Die Göttermutter Frigg glaubt für ihren Gemahl einſpringen zu müſſen, aber — o Weh! — Loge iſt einmal im Zug, er nennt ſie eine Ehebrecherin und die holde Freya bekommt folgendes ins Stammbuch:

„Schweig' doch du, Freya, dich vollends kenn' ich:
Jeder der Aſen und Alben hier
Nahm ſchon dich als Schätzchen!"

Und ſo geht es fort an die Göttin Nord, an Froh und Heimdall, bis endlich der Groben gröbſter, Thor, der Sitzung mit der Drohung ein Ende macht, Logen mit ſeinem Donnerhammer Malmir den Mund zu ſchließen. Das wirkt. Mit dem Ausdruck: „Ich weiß, du ſchlägſt zum Schluß" und einem kräftigen Fluch auf die ganze Feſtverſammlung:

„Ael gabſt du, Oeger! Auf ewig nicht wieder
Gelingt dir ein Luſtmahl:
Die Flamme freſſe
Dir all dein Eigen,
Dein Haus und dein Haupt!"

trollt er ſich als ächter Mephiſto und heimtückiſcher Flammengott von dannen, gleich wie auch Goethe ſeinen Mephiſto in Auerbachs Keller unter Feuer und Fluch ſich entfernen läßt. Die proſaiſche Edda erzählt dann weiter, wie die erzürnten Götter den böſen Logi, der ſich in einen Lachs verwandelt hat, fangen und ihn gleich dem Promotheus am Kaukaſus, der ja auch nichts anders iſt, als ein Feuergott, an einen Felſen ſchmieden. Über ſeinem Haupte befeſtigen ſie eine Giftſchlange, deren Geifer ihm beſtändig ins Geſicht tropfen ſoll. Aber die treue Siguue, ſein braves Weib, hält bei ihm Wache und fängt das Gift in einer Schale auf — ein ſchönes Bild ehelicher Treue; — nur wenn ſie die volle Schale ausgießt, fallen Gifttropfen auf Logi, und er ſchüttelt ſich, daß die ganze Erde erbebt. „Das wird Erdbeben genannt", fügt der erklärende Nachdichter hinzu.

Wir haben ſeither Balder, den guten weißen Sonnengott, noch nicht genannt. Jetzt, wo der Hochſommer vorbei iſt, kommt auch auf ihn die Rede: Er, der Liebling der Götter und Menſchen, muß ſterben, ſo iſt es den Göttern prophezeit. Bange Träume erſchrecken Balder und die Göttinnen. Wodan geht auf Friggas Rat zur toten Wala (die Wintererde), die

eine Prophetin ist, um sich nach Balders Schicksal zu erkundigen. Er erfährt, Balder werde durch seinen eignen Bruder Hödur (die blinde Winternacht) sterben, aber ein neuer Frühlingsgott, die Lebenskraft und das Sonnenlicht eines jungen Frühlings, Wal, der Kampfesfrohe, wird ihn rächen. Sein Genosse, der stille Waldbewohner Widar (der Wiederkehrende), der Johannes des neuen Messias und Friedensbringers, hilft ihm, der Schlange den Kopf zertreten. Durch Kampf als Gott Wal bringt er Sieg und Frieden, wie auch der Heiland von sich sagt, daß er neben dem Frieden auch das Schwert gebracht habe. „Wal ist eine der bedeutendsten mythischen Vorgestalten des christlichen Gottessohnes, dessen Geburt ebenfalls wie die jenes in die Zeit der längsten Nacht fällt, und dessen immergrüne Tanne mit den fröhlichen Zeichen des jungen Lichtes die ewige Kraft der Wiederkehr gleich „Widar im Walde" symbolisiert". Der lichte Balder muß also zur Hel hinab, seine treue Gattin Nanna, die Blühende, folgt ihm. Die tote Wala ruft dem Wodan zum Schlusse der Unterredung noch zu: Sei Hrodhigr! (Ruediger) Sei ruhmreich! und prophezeit so wider Willen, doch den endlichen Sieg des Allvaters.

Wir sind in den Herbst, das Zeichen des abnehmenden Lichtes eingetreten. Eine immer bangere Vorahnung hat sich aller Götter und Göttinnen bemächtigt. Sie suchen Kunde von allen Seiten einzuziehen, denn schon ist beim Runenwurf das ominöse Wort „Tod" herausgekommen. Urd, die älteste der Nornentrinität, wird befragt: sie giebt zweifelhafte Kunde; die weisen Zwerge werden citiert: sie weisen auf nahes Unheil hin. Sogar „Mime's klare Quelle hehlt den Wesen die Kunde". Die Raben Wodans werden ausgeschickt: auch sie bringen böse Nachricht. Die gute Iduna, Bragis holde Gattin, die Bewahrerin der Äpfel der Unsterblichkeit (Äpfel der Hesperiden), fällt von der Weltesche. Wodan schickt Heimdall und Logi zu ihr. Bragi schließt sich an. Die Göttin kann keine Antwort mehr geben. Traurig kehren Heimdall und Logi heim, Bragi bleibt bei seinem unglücklichen Weibe. Ratlos sitzen die Götter beim Mahle und

„Sprungfertig mißt den Meth an den Tischen
Aus Neckars Hauptkrug den Hörnern zu."

Wir haben hier eine neue Bezeichnung Wodans als Flußgott Neckar. Es ſteht nichts im Wege, den Namen von Schwabens Hauptfluß auf dieſe uralte Bezeichnung des Wodans zurückzuführen.

Der Himmelsgott ſieht vom Mahle aufſtehend über Mannheim, die Wohnung der Menſchen, hin und erblickt eine ſchlafende, weiße Jungfrau, Billungs, des Winterrieſen, ſchöne Maid. Doch Waberlohe und Wolf, die Attribute der Winternacht, ſchrecken jeden Nahenden ab. Ein zweites Vorbild der Brunhilde in der ſpäteren Heldenſage.

Auch Billungs Maid iſt ein Bild der Wintererde, und es berührt ſich alſo die Winterwerbung Wodans mit der früher beſprochenen Werbung Frohs um die Erdmaid Gerda. Somit iſt der Kreis der Jahreszeiten umſchrieben. Diesmal beſingt uns der Dichter nicht erhörte Liebeswerbung:

„Das weiß nur der Geiſt, dem es wohnt in der Bruſt
Und der ſelber das Sehnen empfindet:
Daß klarem Bewußtſein ſo kränkend kein Weh,
Als unbegünſtigt Begehren."

So klagt der unglückliche Liebhaber. Die Tochter Billungs giebt ihm indeſſen noch Hoffnung:

„Gegen Abend, Wodan, wende dich her,
Willſt du zum Weib mich gewinnen;
Groß' Unrecht wär' es, wüßten noch mehr
Als wir von ſolcher Sünde."

Der Himmelsgott tröſtet ſich auf den Abend, wird aber am erſten Tag durch die Waberlohe, was nichts anders iſt, als die Winterabendröte, und am zweiten durch einen Wolf (Winterſturmwolke),

„Der da knurrte, gekettet ans Bett
Der minnigen Maid, mir entgegen,"

wieder zurückgeſchreckt. Jetzt ergeht er ſich in Klagen:

„Manch ſchönes Weib, durchſchauſt du es ganz,
Iſt wankelmütig dem Manne,
Das lernte ich, wie ich verleiten gewollt
Zu Heimlichkeiten die Kluge.
Jegliche Schmach hat die ſchlaue Maid
Mir anzuthun ſich beeifert."

Die Wintersonne (Wodan) kann aber bei der Eisriesentochter (Billungs Tochter) nichts ausrichten, und all ihr Werben ist vergebens. Man wird bei Lösung dieser mißglückten Liebeswerbung an den Goethe'schen Balladencyklus von „Edelknaben und der Müllerin", „Der Müllerin Verrat" und „Der Müllerin Reue" erinnert. Sollte Goethe vielleicht die Episode von Billungs Maid im Auge gehabt haben? Dies ist wohl kaum anzunehmen, da der Dichter nirgends von Eddastudien spricht; wohl aber kann die Scene jenem französischen Dichter vorgeschwebt haben, nach dessen Muster Goethe den Cyklus dichtete.

Ich knüpfe an die geschilderte Episode eine Bemerkung über einige Adels- und Herrschernamen an. Es wurde bemerkt, wie die Göttermythen sich nach und nach vermenschlichten. Dabei wurden aber oft die Namen der göttlichen Wesen beigehalten. Wäre es zu gewagt, den Namen des altsächsischen Geschlechtes der Billunger von diesem Götterriesen Billung, oder das gleichfalls alte Geschlecht derer von Heimburg von Heimdalls Palaste Heiminbiörg abzuleiten? — Den Namen der Ascanier, der Vorgänger der Hohenzollern in der Mark, hat man, weil man in gewissen Kreisen nicht höher schwört als auf das klassische Altertum, mit des Aeneas Sohn Ascanius zusammen gebracht, was — beiläufig bemerkt — gerade so wahrscheinlich klingt, wie wenn man, wie Reuchlin versucht hat, den Namen der Stadt Pforzheim von dem Argonauten-Führer Phorkys ableitet. Wie wäre es, wenn man anstatt an den Troer Ascanius, der doch wahrhaftig im alten Sachsenlande nichts verloren hat, oder an die ebenso zweifelhafte Ableitung von der Ascania-Burg in Aschersleben die Erklärung des Wortes an die alte verbürgte germanisch-sächsische Mythe von der Abstammung der Menschen von den Bäumen, speciell der Esche „Ask" anlehnte? Die Weltesche Yggdrasil, die erst Karl der Große zerstörte, die Irminsul, wie sie von den Geschichtschreibern genannt wurde, stand ja inmitten des Sachsenlandes. Wir hätten dann in den Ascaniern das älteste, baumentsprossene Geschlecht in Sachsen, wo ja, wie heute noch ein Volkswitz sagt, „Die schönen Mädchen auf den Bäumen wachsen". Die Idee der Abstammung

von Bäumen durchdringt faſt alle unſere Lebensverhältniſſe. Sprechen wir doch von einem Stammbaum, von Abſtammung, Stammvater, Stammhalter, Volksſtamm; wir ſagen von einem Menſchen mit Rieſenſtärke, er ſei baumſtark, und als Stammgäſte gehen wir am liebſten in den „grünen Baum“ oder in die „Linde“, in den „Eichbaum“ oder zu den „drei Tannen“. So viel über das Baumgeſchlecht der Ascanier. Aber erſt die Zollern, ihre Nachfolger, über deren Namen ſchon ſo viel geforſcht und geſchrieben wurde, ſollte für ſie in der Edda nichts zu entdecken ſein? Ich glaube doch. Die Zoler ſind Söhne des kriegsfreudigen Ziu; ſie ſind von ihrer ſüdlichen Heimat, dem Mons Solarius, dem Sonnenberge, als ächte und rechte Sonnenhelden, als Siegfriede, die durch den Sieg den Frieden bringen, nach dem Norden gezogen und haben da die Waberlohe durchritten, um ſich mit der Walküre Brunhilde-Germania zu vermählen. König Wilhelm, der Siegreiche (Hruodhiger), hat 1870, ein zweiter Attila (Godegiſel), das Schwert Zius wieder ausgegraben und ſiegreich an die Marne und Loire getragen. Der franzöſiſche Dichter Victor Hugo wollte in ſeinem Gedichte „La sortie“ aus dem Cyklus „L'année terrible“ mit den Worten:

„C'est la tradition des femmes de la Gaule
D'aider l'homme à porter l'armure et d'être là
Soit qu'on nargue César, soit qu'on brave Attila“

den Kaiſer Wilhelm als Wüterich beſchimpfen, hat aber wider Willen durch Anſpielung auf Attila, der, einer uralten Sage nach, das Kriegsſchwert Zius ausgrub, zum Ruhm des Heldenkönigs das Seine beigetragen. — Aber wo bleibt die Edda? Ich habe es gleich anfangs geſagt, die geſprächige Urahne kommt gerne vom hundertſten ins tauſendſte, aber ſie findet doch immer wieder den Faden und erzählt uns jetzt das Vafthrudhnismâl oder wie Wodan und Wabedrut ſich in Fragen und Antworten über die Entſtehung und Erneuerung der Welt ergehen. Waberer, ein Winterrieſe, geht mit dem Sommergott Wodan, dem Allweiſen, eine Wette ein und muß ſie natürlich verlieren,

„Ruft jede Blume doch auf Erden:
Es muß ja wieder Frühling werden.“

Das Geheimnis der göttlichen Allwiſſenheit und Weisheit, das (eleuſiniſche) Myſterium der Unſterblichkeit, das iſt es, was Wodan dem Balder ins Ohr geſagt, und was dem Winterwaberer, weil er es nicht wiſſen kann, die Wette verlieren macht. „Balder iſt tot. Es lebe Balder-Wal, der neue Frühlingsgott!“ kann man bei der ſtets ſich erneuenden und wieder abſterbenden Natur ſagen. Wir haben im Vafthrudhnismâl ein Lied, in dem manche ſpätere Skaldenweisheit abgelagert iſt. Die Stelle

„Wie heißet der Strom, der der Himmliſchen Reich
Und der Rieſen Geſchlechter ſcheidet?
Elbing heißt, der der himmliſchen Reich
Und der Rieſen Geſchlechter ſcheidet“

führe ich nur deshalb an, weil man aus ihr den Namen der Stadt Elbing und des Fluſſes Elbe vielleicht herleiten kann. Das in der Sammlung folgende Stück Völuspâ, die Kunde der Wala, gilt bei den Forſchern als das bedeutendſte und inhaltreichſte der ganzen Edda. Es rekapituliert den geſamten Mythus des Götterlebens in ſeiner weiteſten und tiefſten Bedeutung. Der Jahresmythus iſt zum Weltmythus erhoben. Die Götter haben dadurch, daß ſie das Gold ſeinen rechtmäßigen Herren, den Vanen, vermittelſt der Albenkünſte geraubt haben, eine Schuld auf ſich geladen, und jede Schuld rächt ſich nicht nur auf Erden, ſondern auch in der Aſenburg (Asberg) der ſeligen Götter. Wodan ſetzt ein Auge zum Pfand für einen Trunk aus dem Mimequell. Aber die Götterdämmerung bricht doch herein. Die Nornen

„Wußten das Schickſal der Weſen voraus.
Alle Weſen müſſen die Walſtatt räumen:
Die Sonne wird ſchwarz, in die See ſinkt die Erde,
Vom Himmel ſtürzen die heiteren Sterne,
Zur lichtloſen Hochſpitze lecket die Hitze,
Die lodernd den Nährer des Lebens verzehrt.“

Aber auch ein goldenes, ſchönes Zeitalter ſchaut die Prophetin:

„Dann hebt ſich die Erde zum anderen Male
In ewigem Grün aus dem Grunde der See.“
„Auch Balder kehrt heim
Und mit ihm wohnet Hödur im Hauſe des Mächtigen.

Der blinde Hödur, auf den Fürſt Bismarck in einer ſeiner markigen Reden ſo bedeutungsvoll anſpielte, dieſer Gott der Zwietracht wird alſo nach Edda'ſcher Prophezeiung doch zuletzt auch im Reiche in Eintracht im Hauſe des Mächtigen wohnen.

Hier ſind wir an einem Wendepunkt in den Liedern der Edda angekommen. Das Rigsmal oder Lied über die Entſtehung der Stände unter den Menſchen, in welchem Heimdall, der Aſe mit „den goldenen Zähnen", woraus wohl das Sprichwort „Morgenſtund hat Gold im Mund" entſtanden iſt, als erſter Ordner und Geſetzgeber unter den Menſchen auftritt, weiſt ſchon auf den zweiten Teil der Edda, die Heldenſage hin; ebenſo das daran ſich ſchließende Lied von „Ottars Ahnen", wo ſchon alle die Wölſunge und Schilbunge und Schildunge und Edlinge und Ermenriche und Wälſungen (Sigfried) ſamt den Gibichungen (Gunthar und Hagen) auftreten.

Hochwichtig iſt die Stelle:

„Doch ein anderer kommt einſt, der auch ihn (Balder) übertrifft;
Nur wag ich nimmer den Namen zu nennen."

Und noch deutlicher das ſchon oben citierte:

„Alles Böſe ſchwindet, Balder kehrt wieder.
Den Streit entſcheidet er, ſchlichtet Zwiſte
Und ordnet ewige Satzungen an."

Man hat in dieſen Stellen einen Hinweis auf den Stifter des Chriſtentums gefunden, ob mit Grund, bleibe hier unentſchieden.

Und ſo folge denn nun noch aus dem Schlußgeſang des erſten Teils, aus „Wodans Runnekunde" ein Spicilegium der kräftigſten Sprüche.

1. Die drei Grundregeln.

Nimm dich in Acht, aber nicht ohne Not,
Am allermeiſten beim Aeltrunk,
Bei eines anderen ehlichem Weib
Und drittens vor Schelmen und Dieben!

2. In Geſellſchaft.

Lerne belehrenden Rat
Und nutze, was du vernommen:
Laß dich nimmer verleiten zum Schwatz
Mit dem erſten beſten Buben.

3. Toleranz.

Mängel und Tugenden trägt gemischt
Das Wesen der Erdenbewohner,
Und ist auch keiner vollkommen gut,
Nicht ganz ohne Gutes auch keiner!

4. Auf Reisen.

Man soll nicht prahlen mit seinem Verstand
Und sorglich sich immer besinnen.
Durch weises Schweigen vor Schaden bewahrt
Der verläßigste Freund: Die Vorsicht.

5. Beim Methschlurf.

Man halt' an den Meth sich, halt aber Maß,
So schwatzt man und schweigt, wie's nötig;
Und ziehst du zur Ruhe dich zeitig zurück,
Wird keiner das dir verdenken."

(Französischer Abschied!)

6. Warnung vor Superklugheit.

Mäßige Weisheit wahre der Mann,
Er werde nicht allzu weise:
Sorglosen Sinn hat ein solcher allein,
Dem sein Schicksal ist dunkel.

7. Von der Liebe.

Einer verarge dem anderen nie,
Was sich einmal bei allen ereignet;
Es wandelt zum Thoren den weisesten Mann
Die mächtige Minne der Menschen.

Gewiß spricht sich in diesen Wodansrunen prachtvolle und praktische Lebensweisheit aus, bei der jede weitere Bemerkung vom Übel wäre.

So wären wir denn glücklich durch die Waberlohe der hohen Göttersage durchgedrungen und wollen nun zum Schluß nach all der Angst und Qual der furchtbaren Götterdämmerung uns noch an einer Vermenschlichung der gewaltigen Gestalten, gleichsam an einer Fleischwerdung derselben ergötzen, wie sie uns ein Schalk in einem Gedicht (Fl. Bl. II. 1887) vorführt.

Nordische Mythologie.

Ich hatt' einen guten Gesellen,
Einen besser'n findest du nie,
Nur hatt' er zu tief sich vergraben
In die nordische Mythologie.

Digitized by Google

Die Edda und ähnliche Schmöker
Die bargen in sich seine Welt;
Mit nordischen Göttergestalten
War voll seine Wohnung gestellt.

Nach Jahren besucht' ich ihn wieder —
Eine Dame mit rothem Gesicht,
Die führte mich in sein Zimmer —
Sehr freundlich war sie g'rad nicht.

Ich fand nicht bei Edda und Saxo
Den Freund, ach! bei and'rem Geschäft —
Er korrigierte ein Schüler-
Extemporalienheft.

„Wo sind denn", so frug ich, „geblieben
Die löblichen Schmöker all?
Die Konterfeis sämmtlicher Götter,
Das getreuliche Bild von Walhall?"

Da sprach er mit finsterem Lächeln:
„Ach, wenn es wie früher noch wär'!
Jetzt gehen die Götter Walhallas
Lebendig im Hause umher.

Die Freya, das ist meine Gattin;
Ja selber ihr Attribut —
Wir haben's im Stall — eine Ziege,
Die Milch ist billig und gut.

Auch Baldur, der liebliche Knabe,
Er blieb nicht lange mir aus,
Ein prächtiger Junge. Soeben
Erfüllet sein Schreien das Haus.

Die Nornen, das sind die drei Tanten,
Sie kommen und — öden mich an.
Selbst Locki, mein pumpender Schwager,
Tritt wabernd oft an mich heran.

Und Wuotan, der sämtliche meistert
Den Gott, wie den Menschensohn: —
Das ist meine Schwiegermutter —
Doch — sprechen wir nicht davon!

Auch ich behielt einen Namen,
Doch nur den Namen mir vor:
Zwar darf ich nicht donnern und blitzen,
Doch ich — bin eben der Thor.

Schwetzingen (Baden). Prof. Joseph Stöckle.

Matheſius, K.: Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan.

Zugleich ein Beitrag zur Kritik der Zillerſchen Konzentrationsidee.

Beſprochen von Dr. K. Ritter-Ilmenau (Thüringen).

Bei Gelegenheit der hundertjährigen Jubelfeier des Lehrerſeminars zu Weimar im Jahre 1888 erſchien, von Lehrern dieſer Anſtalt verfaßt, das weite Kreiſe mit Recht bewegende Buch: Ranitzſch, Der Unterricht in der Volksſchule, in welchem das geſamte Unterrichtsgebiet der Volksſchule inbezug auf Stoffauswahl, Methode, Lehrmittel und Lehrziel einer gründlichen Bearbeitung unterzogen worden iſt. Die genannte Anſtalt wird geleitet im Geiſte Herbarts; ſie arbeitet nach ſeinen Ideen und Grundſätzen, wie ſie vor allen Dingen von Stoy gepflegt und dargeſtellt worden ſind. Daher war vorauszuſehen, daß tiefgehende Unterſchiede zu beſtehenden Verhältniſſen auf dem Gebiete des Unterrichts in dieſem Buche zu Tage treten mußten. So hat es namentlich auch klar und deutlich Stellung genommen zu einzelnen Anſchauungen der Zillerſchen Schule. Wie in anderen Unterrichtsfächern, ſo treten auch in der Heimatskunde gewaltige Unterſchiede zwiſchen den beiden Richtungen hervor, der die Weimaraner eine ſelbſtändige Stellung einräumen, während ſie die andern von dem Geſinnungsunterricht abhängig ſein laſſen. Ebenſo war aber auch vorauszuſehen, daß von ſeiten der Zillerſchen Schule das erwähnte Buch und mit ihm auch der Standpunkt der Verfaſſer in der Frage über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan angegriffen werden würde. Es iſt dies geſchehen, und es ſieht ſich nun Matheſius, der jenes Gebiet bearbeitet hat, veranlaßt, für die Selbſtändigkeit des heimatskundlichen Unterrichts einzutreten, ſeinen Standpunkt ausführlich klarzulegen, ihn zu verteidigen und nachzuweiſen, daß derſelbe nach den Geſetzen der Pſychologie der richtige iſt.

Hat die vorliegende Besprechung somit die Veranlassung zur Entstehung des Buches und den Zweck desselben dargelegt, so will sie jetzt aus dem reichen Inhalte die wesentlichsten Punkte in gedrängter Form darstellen, um dann zu einer Beurteilung fortzuschreiten.

Der Verfasser stellt der Heimatskunde die Aufgabe, den durch die Erfahrung entstandenen Vorstellungskreis des Kindes, der vielfach Mängel aufweist, planmäßig zu bearbeiten, ihn zu klären, zu ordnen und zu berichtigen; die im Kinde entstandenen rohen Anschauungen in gereifte zu verwandeln; sowie auch durch fortgesetzte Beobachtungen von seiten des Kindes den Gedankenkreis zu bereichern, damit er so eine Quelle lebhaften unmittelbaren Interesses werde. Von dem Erfolge einer solchen planmäßigen und anhaltenden Arbeit spricht der Verfasser auf S. 20 seines Buches: „Indem der Unterricht auf solche Art einesteils für Klärung und Ordnung, andernteils aber auch für Ergänzung und Bereicherung des Erfahrungsmaterials Sorge trägt, schafft er nach und nach in dem Kinde ein Bild der Heimat. Dasselbe kennzeichnet sich nicht nur durch möglichste Klarheit des Einzelnen und innige Verbindung zwischen den kleinen und größeren Gliedern, sondern ihm wohnt zugleich als Folge dieser Eigenschaften eine solche Lebendigkeit, Beweglichkeit und Bereitwilligkeit zu Reproduktionen inne, daß sein Inhalt in der denkbar günstigsten Weise allem späteren Unterrichte wirksame Apperceptionshilfen bieten kann." Aller spätere Unterricht wird auf einem solchen Grunde sicher ruhen und gern und bei jeder Gelegenheit in allen seinen Zweigen zurückgreifen auf diesen „wohlbearbeiteten Schatz konkreter Gedankenmassen, immer kann er seine Lehre durch die Vollkraft der sinnlichen Anschauung erfrischen." Bei einer solchen fortwährenden Berücksichtigung des Vorstellungskreises, den der heimatskundliche Unterricht geschaffen hat, wird in Wahrheit die Heimatskunde erst mit dem Ende der Schulzeit aufhören; in die enge Schulstube hinein soll nach dem Verfasser die Sonne der Heimat scheinen, so lange das Kind dieselbe besucht, und, fügen wir hinzu, auch in jedes Unterrichtsfach mögen ihre erhellenden und erwärmenden Strahlen dringen und überall das rechte Leben wecken. Leistet so die Heimatskunde als vorberei-

tendes Fach dem späteren Unterrichte in allen seinen Teilen, mag es sich um theoretische oder ethisch-religiöse Bildung handeln, die wichtigsten Dienste, so ist doch auch sein unmittelbarer Wert nicht hoch genug zu schätzen. Wenn Stoy sagt, daß es „ein schönes Vorrecht der Menschenkinder ist, heimisch zu werden in dem großen Vaterhaus der Natur", so ist es gerade der heimatskundliche Unterricht, der das meiste dazu beiträgt, dieses unmittelbare Interesse an der Heimat zu pflegen, diese uneigoistische Hingabe an die heimatlichen Gestalten zu erzeugen, dieses „durch nichts Fremdartiges gestörte Erfassen und Genießen der herrlichen Natur" hervorzubringen. Aber auch in der Bildung der Sinne liegt ein solch unschätzbar hoher unmittelbarer Wert. Nicht mehr und nicht weniger will der heimatskundliche Unterricht im Zögling hervorbringen, als die „Sicherheit und Schärfe in der Erfassung eines gegebenen Mannigfaltigen, die Leichtigkeit und Schnelligkeit im Erkennen des Wesentlichen und seiner Unterscheidung vom Unwesentlichen, die Fähigkeit zu einer geordneten Gliederung des Angeschauten." Jenen Zustand will er im Zögling erzeugen, bei welchem „die an sinnlichen Gegenständen erlernte und geübte Art des Anschauens und Zergliederns, des Vergleichens und Schließens, so zu Gewohnheit und Bedürfnis werden, daß dadurch eine Neigung zu freier, unbeeinflußter Auffassung, zu geistiger Selbstthätigkeit und Bestimmtheit des Denkens geweckt und gefördert, kurz, „jene Disposition des Innern unsrer Schüler begründet wird, die aller echte Unterricht anstrebt und nimmer missen kann". Auch in dieser Richtung ist daher unsere Heimatskunde auf dem Boden der Pädagogik Herbarts erwachsen, ihr würde seine Würdigung nicht fehlen, war ihm ja die Anschauung eine „große Idee".

Die Hauptgrundlage des heimatskundlichen Unterrichts bildet nach unserer Auffassung das Topographische. Von der Schulstube zum Schulhaus fortschreitend betrachtet er dann die Straßen und Plätze des Heimatsortes, setzt die Wanderungen in seine nächste Umgebung fort, um endlich auch die weitere Umgebung in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen.

Mit diesen topographischen Betrachtungen geht Hand in Hand das heimatskundliche Zeichnen, wodurch immer eine wirk-

liche Verſchmelzung der geographiſchen Symbole mit den durch ſie bezeichneten Sachen hergeſtellt und der ſpäteren Geographie ein weſentlicher Dienſt geleiſtet wird.[1] Sodann richtet die Heimatskunde ihr Augenmerk auf die Aſtronomie. Sonne, Mond und Sterne, ſowie die in ihren Bereich gehörenden Erſcheinungen am Himmel werden fortlaufend beobachtet und ſo der ſpäteren aſtronomiſchen und mathemariſchen Geographie die unentbehrlichen Grundlagen geliefert. Desgleichen findet auch die Meteorologie Berückſichtigung, und die Beobachtungen über Wind, Wolken, Niederſchläge, Temperatur ꝛc. geben dem unmittelbaren Intereſſe vielfach Nahrung. Ebenſo erſtreckt ſich die Beobachtung auf die Vorgänge in der Natur; die organiſche und anorganiſche Welt wird fortwährend berückſichtigt. Mitten in der ſie umgebenden Natur, der ewig jungen, ewig wechſelnden, ſtehen unſere Kinder, ſie durchwandern ſie wohlaufmerkend und mit regem Intereſſe von ihrem Erwachen im Frühling bis zu ihrem Schlafe im winterlichen Kleide. Sage und Geſchichte endlich vervollſtändigen das farbenreiche Bild der trauten Heimat. Vergißt dabei der heimatskundliche Unterricht nie, daß er es zum großen Teile zu thun hat mit einer „Wirkung in die Ferne", ſo würdigt er zugleich ſtets das unmittelbare, unegoiſtiſche Intereſſe der Kinder an der Heimat, das zu erzeugen immer ſeine ſchönſte Aufgabe iſt. Dieſe hohe, vielſeitige Aufgabe kann die Heimatskunde nach dem Verfaſſer aber nur löſen, wenn ihr die Rechte eines ſelbſtändigen Unterrichtsfaches eingeräumt werden.

Vorſtehende Ausführungen ſollten in großen Zügen das Bild des heimatskundlichen Unterrichts entwerfen, wie es Matheſius vorſchwebte und wie er es in ſeinem Buche ausführte. Da er hierbei ſeine Anſchauungen immer mit denen Zillers und ſeiner Schule vergleicht, ſo iſt es jetzt unſere Aufgabe, zu ſehen, wie ſich der heimatskundliche Unterricht in der Zillerſchen Schule geſtaltet hat.

Ziller hat in ſeinem Syſtem keinen Raum für eine ſelbſtändige Heimatskunde; dies liegt in ſeiner Auffaſſung von den Kultur- und Formalſtufen. Den Fortſchritt in der Entwickelung

[1] Dieſem wichtigen Zweige des heimatskundlichen Unterrichts widmet der Verf. einen beſonderen Abſchnitt und ſtellt in eingehender Weiſe auf klarer pſychologiſcher Grundlage den Verlauf desſelben dar.

des kindlichen Gedankenkreises bestimmt sein synthetischer Unterricht, der den Gesinnungsstoff bearbeitet, welcher sein Gedankenmaterial immer derjenigen Kulturstufe entlehnt, die dem gegenwärtigen Geisteszustande des Zöglings parallel ist. Aller anderer Unterrichtsstoff, der aus der Zerlegung des Gesinnungsstoffes gewonnen wird, ist nur dazu da, dem letzteren zu größerer Klarheit zu verhelfen, er steht ganz unmittelbar im Dienste desselben. So erfahren bei ihm auch die heimatlichen Stoffe ihre Bearbeitung erst, wenn im Gesinnungsunterrichte ein Bedürfnis dazu vorliegt und zwar immer nur soweit, als sie diesem zu größerer Klarheit und Wirksamkeit verhelfen sollen. Für ihn ist daher die Heimatskunde inbezug auf Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes ganz und gar abhängig von dem Fortschritte seines synthetischen Unterrichts; er drängt den heimatlichen Stoff, wie allen analytischen Unterricht, welcher den für den Gesinnungsstoff vorauszusetzenden Stoff so bearbeiten soll, daß er einer fruchtbaren Apperception genügt, auf die erste seiner Formalstufen zusammen, faßt ihn lediglich als Vorbereitung dessen auf, was in den einzelnen Abschnitten des synthetischen Unterrichts darzubieten und zu verarbeiten ist. Da Ziller also keine selbständige Heimatskunde kennt, so handelt er nur konsequent, wenn er gleich von vornherein dieses Unterrichtsfach in seine Elemente auflöst und eine Scheidung der Vorstellungen nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten im Bewußtsein des Kindes verlangt, also einen topographischen, einen astronomischen, einen physikalisch-chemischen, einen technologischen und einen geschichtlichen Teil der Heimatskunde unterscheidet. Während bei Ziller die heimatlichen Stoffe dadurch, daß er sie immer auf der ersten seiner Formalstufen behandelt, unmittelbar nach ihrer Bearbeitung im synthetischen Unterrichte Berücksichtigung finden, weichen seine Schüler in diesem Punkte von ihm ab. In Reins Schuljahren werden die heimatlichen Stoffe als selbständige methodische Einheiten in besonderen Stunden durchgearbeitet. Da aber dort die Auswahl und Anordnung derselben ebenso wie bei Ziller ganz und gar von dem Fortschritte des Gesinnungsunterrichts bestimmt werden, so bezeichnet man den betreffenden Unterricht, wie ihn das erwähnte Buch ausführt, am besten mit dem Namen der „angelehnten Heimatskunde".

Aus den vorstehenden kurzen Ausführungen erkennen wir, welche Anschauungen über Wesen und Aufgabe der Heimatskunde sich in der Zillerschen Schule gebildet haben und welche Stellung dieser Unterricht in Zillers System einnimmt. Es ist nunmehr unsere Aufgabe, die Ergebnisse zusammenzustellen, welche der Verfasser durch fortwährendes Vergleichen seiner Anschauungen mit denen Zillers und seiner Schüler gewonnen hat.

1. Mit der Auffassung seines analytischen Unterrichts, der ihm nur vorbereitender Unterricht für den synthetischen und von letzterem in Bezug auf Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes ganz und gar abhängig ist, entfernt sich Ziller von Herbart. Dieser kennt gar wohl selbständigen analytischen Unterricht, dem bei ihm die große Aufgabe zufällt, die rohen Anschauungen in gereifte zu verwandeln. Den Grund zu dieser Abweichung Zillers sieht der Verfasser darin, daß derselbe bei Aufstellung seines Unterrichtsplanes den Gedankenkreis der Kinder nicht berücksichtigt, vielmehr von der Idee der Kulturstufen aus zu seiner Auffassung gelangt. Bei Herbart dagegen werden Plan und Ausführung des Unterrichts bestimmt durch das Ziel der Erziehung und den Gedankenkreis des Zöglings.

2. Die Auflösung der Heimatskunde in ihre Elemente, wie sie Ziller vornimmt, widerspricht den einfachsten Gesetzen der Psychologie und auch der gerade von Ziller sonst mit Nachdruck betonten Konzentration. Die von dem Verfasser angeführten Beispiele aus dem Leipziger Seminarbuche, den Schuljahren von Rein und aus Ausführungen Göpferts im Jahrbuche des V. f. w. P. zeigen, zu welchen Verirrungen die Durchführung der Gedanken Zillers geführt hat.

3. Die Zillersche Schule hat kein Verständnis für eine unmittelbare Wertschätzung des heimatskundlichen Unterrichts; für Reins Schuljahre ist die Heimat nur ein „geographisches Lexikon", in welchem nachgeschlagen wird, sobald im Gesinnungsunterrichte Zeit und Bedürfnis kommen.

4. Die Zillersche Schule ist nicht durchdrungen von der ungeheueren Wichtigkeit der Bildung der Sinne.

5. Wenn die Behandlung des heimatskundlichen Materials erst auftreten soll, sobald im synthetischen Unterrichte das Bedürfnis vorhanden ist, so bleiben naturgemäß ganze Gebiete der

Heimat lange Zeit unbearbeitet liegen und üben als „rohe Maſſen“ einen hemmenden Einfluß auf die Entwickelung des geſamten Geiſteslebens aus.

6. Mit Notwendigkeit tritt dann die Betrachtung mancher Stoffe zu ſpät auf, alſo zu einer Zeit, wo die friſche Empfänglichkeit gerade für dieſe Dinge nicht mehr vorhanden iſt.

7. Wenn die Betrachtung des Heimatlichen der Behandlung des Neuen im ſynthetiſchen Unterrichte ſo kurz vorausgeht, ſo wirken die vereinzelt ſtehenden Vorſtellungen viel zu gewaltig, übermächtig, ſo daß die Auffaſſung des Neuen nach Herbart mangelhaft wird oder gar in Erſchleichung übergeht. Einem ſolchen Unterrichte wird es nicht gelingen, z. B. in der Geographie bei der Behandlung entlegener Gegenden Phantaſiebilder im Kinde entſtehen zu laſſen, die zwar gebunden ſind an die entſprechenden appercipierenden Vorſtellungen der Heimat, aber doch der Wirklichkeit möglichſt nahe kommen ſollen.

Ein Vergleich der ſelbſtändigen Heimatskunde mit der angelehnten in Rein's Schuljahren, wie ihn Verfaſſer anſtellt, ergiebt folgende Reſultate:

1. Der durch ſelbſtändige Naturbetrachtung entſtehende „neue Mittelpunkt“ (Reins Schuljahre) kann nach den Lehren der Pſychologie nicht hemmend auf den ſittlichen Gedankenkreis einwirken, da die Vorſtellungen, welche durch Naturbetrachtung gewonnen werden, zu den ſittlichen in einem disparaten Verhältniſſe ſtehen.

2. Der Zillerſche Konzentrationsgedanke, welcher die angelehnte Heimatskunde ins Leben gerufen hat, iſt nicht herbartiſch. Herbart kennt keinen ſolchen Mittelpunkt, wie ihn Ziller aufſtellt. Bei ihm liefert der Unterricht ſeinen Beitrag zur Charakterſtärke durch Vielſeitigkeit des Intereſſes; der bloßen Vielſeitigkeit, die auch ihm eine Gefahr für die Perſon iſt, wird entgegengearbeitet durch die zur rechten Zeit auftretenden Beſinnungen. „Namentlich am Ende der Erziehungsjahre ſoll auf Grund eines bedeutenden Vorrats von Gedanken und Gefühlen eine durchgreifende Sammlung des Gemüts, die tiefſte Beſinnung, die umfaſſendſte Überlegung eintreten, um dem ſelbſtbewußten Streben nach dem Ideal der Perſönlichkeit feſte Stützpunkte zu verleihen.“

3. Die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes ist bei der angelehnten Heimatskunde oft unnatürlich und willkürlich. Ein Beispiel aus den Schuljahren von Rein zeigt, daß dort im ersten Schuljahre von Bremen, im zweiten von der Weser, dem Hafen, dem Meere gesprochen wird.

4. Die Zillersche Konzentration zerreißt die natürlichen Verknüpfungen der einzelnen Stoffe und sucht an deren Stelle unnatürliche und gekünstelte zu setzen. Als ein großes Glück preist der Verfasser, daß es einer so gekünstelten Konzentration in Wirklichkeit nie gelingen wird, den natürlichen Zusammenhang der Vorstellungen und Vorstellungsmassen zu zerreißen. Vielmehr lehrt die Psychologie, daß die Reproductionen trotz aller Bemühungen des konzentrischen Unterrichts den Weg vorziehen, auf den das Beieinander der Dinge und Ereignisse in der Natur sie gewiesen hat. Das Kind wird nach Herbart „über der ersten interessanten Gelegenheit, die ihm in seiner Erfahrung vorkommt, den ganzen Plunder vergessen."

5. In Bezug auf die laufenden Beobachtungen herrscht bei der angelehnten Heimatskunde oft völlige Unklarheit.

6. Die angelehnte Heimatskunde bringt gefährliche Verfrühungen; sie drängt vielfach voreilig zu Klassifizierungen und Abschlüssen. Die selbständige Heimatskunde dagegen, welche bei der Auswahl des Stoffes immer den Gedankenkreis des Zöglings berücksichtigt, kann gar nichts Unverständliches zur Behandlung bringen, sie kann dem Kinde keinen Stoff darbieten, der seine Fassungskraft übersteigt. Die Ergänzung und Vervollständigung des Bildes der Heimat wird daher von ihr ohne Bedenken späteren Schuljahren zugewiesen.

8. Die angelehnte Heimatskunde gestattet dem heimatskundlichen Zeichnen, das bis zum verständnisvollen Kartenlesen führen soll, nicht, einen psychologisch begründeten, stufenweise fortschreitenden Gang einzuhalten.

8. Die beschränkte Behandlung der Objekte in der angelehnten Heimatskunde ist psychologisch unmöglich und beruht auf einer Ueberschätzung der Wirksamkeit des Unterrichts.

9. Es entspricht dem geistigen Standpunkte des Kindes nicht, nach dem „warum" des Auftretens eines Stoffes zu

fragen, was als ein Vorzug der angelehnten Heimatskunde gepriesen wird.

10. Die Stoffe der Heimat interessieren das Kind unmittelbar und brauchen sich daher das Interesse nicht erst bei dem Gesinnungsstoffe zu erborgen, wie es in der angelehnten Heimatskunde der Fall ist.

Es mögen nun einige Punkte hervorgehoben werden, in welchen ich mit dem Verfasser nicht übereinstimme, und die namentlich die von ihm in seinem Buche vertretenen Ansichten über die Konzentration betreffen.

1. Wie schon Mollberg in seiner eingehenden Besprechung des Buches: Ranitzsch, der Unterricht in der Volksschule, in dem Kirchen- und Schulblatt für das Großherzogtum Weimar im Sinne Stoys ausgeführt hat, gehen dort die Verfasser in der Durchführung ihrer Konzentration oft zu weit, und ihre Versuche zu konzentrieren sind nach ihm vielfach mißglückt. Auch in unserem Buche finden wir einzelne Beispiele einer falschen Konzentration. Wenn es auf S. 86 heißt: „Wenn wir in der Vorbereitung zum Religionsunterrichte Heysche Fabeln behandeln (Über den Wert dieser pädagogischen Maßnahme soll hier natürlich nicht geurteilt werden!), so übernimmt die Heimatskunde gern die gleichzeitige Betrachtung der in diesen vorkommenden Tiere: der Schwalbe, der Taube ꝛc.", so ist zu erwähnen, daß zum Verstehen der Fabel eine eingehende Betrachtung der in ihr vorkommenden Tiere nicht nötig ist (eine solche gehört nicht einmal in den Rahmen einer echten Heimatskunde!). Dasjenige, was das Bild, welches bei der Behandlung Verwendung findet, zum Verständnis der Fabel zeigt, kann in der betreffenden Stunde selbst von den Kindern gesehen und ausgesprochen werden, und es braucht daher eine besondere Betrachtung nicht erst in eine andere Stunde und in ein anderes Fach verlegt zu werden. Es liegt also keine Berechtigung vor, daß der vorbereitende Religionsunterricht in diesem Falle bestimmend eingreift bei der Stoffauswahl der Heimatskunde.

2. Weiter heißt es: „Die Heimatskunde tritt ferner in enge Verbindung mit dem elementaren Sprechunterricht, liefert ihm im Verein mit dem Religionsunterricht Sprechmaterial zu den analytischen Vorübungen für das Lesen." Hierbei ist zu

erwähnen, daß die in den Sprechunterricht hinübergenommenen Sätze aus der Heimatskunde besser ganz weggelassen und die analytischen Übungen nur an wirkliche Gedankenganze, also an Gedichte, die nach Form und Inhalt schön sind und dem kindlichen Gedankenkreise entsprechen, angeschlossen werden.

3. Das in dem heimatskundlichen Unterrichte des Verfassers auftretende treppenartige Relief entspricht der Wirklichkeit nicht, weshalb dasjenige von Matzat, bei dem die Winkel zwischen den einzelnen Schichtenstufen ausgefüllt sind, den Vorzug verdient. Sind die Vorteile des von dem Verfasser verteidigten Reliefs aber wirklich so bedeutend, so müssen wohl beide auftreten.

Ich möchte die Besprechung des Buches nicht schließen, ohne noch ein allgemeines Urteil über dasselbe abzugeben. Der selbständigen Heimatskunde, wie sie einst von Finger unter dem Einfluß Stoys begründet und vor allen Dingen von letzterem in seinem pädagogischen Universitätsseminare und in den von ihm geleiteten Schulen mit Liebe gepflegt und weiter entwickelt worden ist, entstand in der Heimatskunde der Zillerschen Schule ein Gegner, der durch heftige Angriffe dieselbe hart bedrängte. Es war daher ein Bedürfnis, die verschiedenen Anschauungen einer gründlichen Durcharbeitung zu unterziehen und dieselben auf ihren wahren Wert gewissenhaft zu prüfen. Muthesius hat diese Aufgabe in seinem Buche mit großer Sorgfalt zu lösen gesucht. Die Freunde einer selbständigen Heimatskunde sind ihm hierfür zu aufrichtigem Danke verpflichtet; die Gegner haben mit seinen Ausführungen zu rechnen und werden sich mit denselben abfinden müssen. Wird die von dem Verfasser in seiner Vorrede gewünschte Verständigung herbeigeführt werden?

Wir haben es in dem vorliegenden Buche ohne Frage zu thun mit einer wohldurchdachten Arbeit, die auf breiter psychologischer Grundlage ruht und daher auch überzeugend wirkt. Ein besonderer Vorzug derselben besteht darin, daß der Verfasser bei seinen psychologischen Untersuchungen sich nicht auf bloße herbartische Namen für Begriffe beruft, sondern in eingehender, sorgfältiger Weise die psychischen Vorgänge selbst genau analysiert und darstellt. Die zahlreich vorhandene einschlägige Litteratur wird von dem Verfasser mit großem Geschick verarbeitet. Daß er an den wichtigen Stellen Herbart immer selbst reden

läßt, giebt der Arbeit eine noch tiefere Bedeutung, da die Gegner ja bei jeder Gelegenheit hervorheben, daß sie auf dessen Schultern ständen. Möchten der Arbeit bald noch andere folgen, die, auch auf diesem festen psychologischen Grunde ruhend, von anderen Gebieten des Wissens aus die Ideen Zillers beleuchten.

Die Besprechung des Buches von Mutheſius ist in dem Wunsche geschrieben und veröffentlicht worden, recht viele Leser auf dasselbe aufmerksam zu machen, manchen Lehrer anzuregen, dasselbe zu studieren und so seinem Interesse an diesem wichtigen Unterrichtsfache, welches der Verfasser eingehend und mit echt pädagogischer Wärme behandelt, neue Nahrung zu geben. In einer Zeit, wo vielfach das Aufgeben der eigenen Individualität und eigenen pädagogischen Ueberzeugung gefordert wird, muß es mit umso größerer Freude begrüßt werden, wenn es ein Gebiet giebt, auf welchem sich jeder selbst ein seinem eigensten Wesen entsprechendes Gebäude aufführen darf, in dem er und seine Kinder sich dann wohlfühlen können. Und dies Gebiet ist die Heimatskunde. Denn der Plan ist nur in großen Zügen in den grundlegenden Arbeiten entworfen; für seine Verhältnisse, die ja in jedem Orte in Bezug auf Topographie, Naturgeschichte, Industrie, Sage und Geschichte verschieden sind, muß jeder Lehrer sich daher seine eigene Heimatskunde schaffen. Er wird dann dafür in dem Gedanken belohnt sein, auch hier an seinem Teile beigetragen zu haben zu einer allgemeinen Befähigung zu freiem Interesse bei seinen Kindern. Er wird sich mit Stoy eins wissen in dem erhebenden Gedanken: „Je reicher die Lebensanschauung, je frischer, thatenlustiger das Gemüt des Zöglings am Ende der Bildungszeit sein wird, destomehr wird auch sein Bild demjenigen gleichen, welches die erziehende Liebe sich von ihm machte, die ja ihm auf die weite Lebensreise nicht blos den Kompaß, sondern auch eine möglichst reiche Ausstattung mit allerlei teils unentbehrlichem, teils beglückendem Besitze mitgeben wollte.“

Wir schließen unsere Besprechung mit dem Wunsche, daß das Buch überall, bei Freunden und Gegnern, die rechte Aufnahme finden und Segen bringen möchte. Namentlich aber möge es den einstigen Schülern Stoys, in dessen Geiste dasselbe ge-

Digitized by Google

ſchrieben iſt, freundliche Erinnerungen wachrufen an die entſchwundene Jenaer Seminarzeit und an ihren treuen Lehrer ſelbſt; durchziehen es doch gar liebliche Klänge aus der gemeinſamen pädagogiſchen Heimat.

Rundſchau.

Der vielbewegte Kampf um Schulreformen ſcheint endlich in eine Periode ruhiger Beſinnung überzugehen. — Mit den ſchönen Worten „Fortſchritt" und „Reform", „Neuerungen", „Umgeſtaltung" auf dem Gebiete des Schulweſens iſt in der That ein gar arger Mißbrauch getrieben, dieſe bequemen Schlagwörter im Munde ſolcher Männer, die ſich nie um die Folgen ihres Rufes bekümmern, noch für dieſelben verantwortlich ſind, noch verantwortlich gemacht werden können, haben leider ihre Wirkung nie verfehlt. — Mit großer Genugthuung und Freude können wir berichten, daß gerade in den letzten Monaten ernſter denkende, beſonnene Männer, die einer ruhigen Erörterung über wünſchenswerte und mögliche Verbeſſerungen und Umgeſtaltung auf dem Gebiete der Schule nicht abgeneigt ſind, ihre Stimme gegen die unbeſonnenen Stürmer erheben. Wer auf dem Gebiete der Schule mit Reformvorſchlägen kommen will, der muß vor allen Dingen bei aller Arbeit für die Einführung und Durchführung ſeiner Pläne, von dem Gefühle der eignen Verantwortlichkeit der Folgen ſeines Thuns durchdrungen ſein.

Die Berliner Schulkonferenz hat uns auch heute noch keinen Schulfrieden gebracht. Herr Prof. Dr. Otto Schröder wirft in ſeiner kleinen, aber ſehr leſenswerten Schrift[1] die Frage auf: „Wer iſt denn zufrieden?" Die Philologen ſtrengſter Obſervanz klagen über drohende Verkümmerung des klaſſiſchen Unterrichts, die Realſchulmänner über Gewalt und die Freunde der „einheitlichen Mittelſchule" ſehen von ihren Wünſchen kaum einen erfüllt."[2] „Wir werden nun noch mehr und noch ſchlechtere

[1] Der Schulfriede von 1890. Berlin 1891. Walther & Apolents Verlagsbuchhandlung. Preis 50 Pf.

[2] Der Verein hat ſich am 1. April d. J. aufgelöſt.

Gymnaſien haben!“ In dieſem Jammerruf vereinigen ſich die Stimmen faſt aller Unzufriedenen.

Dieſen Unzufriedenen und ängſtlichen Gemütern rufen wir zur Beruhigung die Worte des Herrn Kultusminiſters Graf Zedlitz-Trüſchler ins Gedächtnis, derſelbe erklärte bei den Verhandlungen des Kultus-Etats offen und beſtimmt, daß er entſchloſſen ſei nur eine ſolche Reform durchzuführen, die er auf Grund ſelbſtſtändiger Information und mit eigner Überzeugung verantworten könne. Am 4. April gab derſelbe die Erklärung ab: „Die Unterrichtsverwaltung iſt ſich ſelbſt darüber klar, daß auf dem Gebiete des Schulweſens überhaupt und ganz beſonders auf dem des höheren Schulweſens nur eine organiſche Fortentwickelung aus dem Beſtehenden und Altbewährten erfolgen kann, daß von einem ſprungweiſen Eingreifen, von einem rückſichtsloſen Überdenhaufenwerfen wohlgeordneter Schulanſtalten keine Rede ſein kann.“ [1]

Dieſer beſtimmten Erklärung des Herrn Miniſters, die in allen beteiligten Kreiſen mit Dank und Freude aufgenommen wurde, ſteht nun leider die Erklärung des Herrn Geheimen Oberregierungsrat Dr. Stauder gegenüber, der wenige Tage ſpäter in der Kommiſſion des Abgeordnetenhauſes erklärte: „In materieller Beziehung bilden die Beſchlüſſe der Dezember-Konferenz den feſten Ausgangspunkt für die Entſchließungen der Unterrichtsverwaltung.“ „Dieſer prinzipielle Standpunkt ſchließt nicht aus, daß die großen pädagogiſchen Streitfragen, welche ſich an die auch von der Konferenz empfohlene „möglichſt gleiche Wertſchätzung der humaniſtiſchen Bildung mit der realiſtiſchen“ anknüpfen, innerhalb des Unterrichtsminiſteriums vor definitiver Entſchließung noch weiter eingehend erwogen werden.“ — In der Unterrichts-Kommiſſion des Abgeordnetenhauſes teilte ein Mitglied am 9. Mai u. a. folgende Zahlen mit: am Realgymnaſium zu Dortmund ſind Oſtern 1890 neu aufgenommen worden 111 Schüler, Oſtern 1891 dagegen 44; am Realgymnaſium in Kaſſel 117 Schüler Oſtern 1890, gegen

[1] Ganz in demſelben Sinne lautet die Antwort, die der Herr Miniſter dem Magiſtrate zu Berlin, auf eine Petition um Beibehaltung der Realgymnaſien, gegeben hat. Vorgeleſen in der Magiſtratsſitzung zu Berlin vom 7. Auguſt d. J.

71 zu Oſtern 1891; am Realgymnaſium in Charlottenburg 1890 etwa 100 Schüler, 1891 nur ungefähr 50. Man wird ſagen dürfen, daß in den drei genannten Städten zuſammen in einem Jahre rund 150 Schüler der Gymnaſiallaufbahn zugeführt worden ſind durch die Beſchlüſſe derſelben Konferenz, welche ſich in der Theorie für Pflege der lateinloſen Schulen und für Befreiung der Gymnaſien von dem Zudrange ungeeigneter Schüler ausgeſprochen hatte. — Die Beſchlüſſe der Berliner Schulkonferenz (vom 4.—17. Dezember v. J.) haben den Beratungen der Siebener-Kommiſſion über die weiteren Schritte zur Ausführung der angeſtrebten Schulreform zugrunde gelegen. Noch ſind die Arbeiten dieſer Herren nicht beendet, es ſteht aber zu hoffen, daß die in Berlin gefaßten Beſchlüſſe nicht auf dem Papiere ſtehen bleiben.

Seine Majeſtät der Kaiſer hat dahin ſeine Willensmeinung ausgeſprochen, daß das Realgymnaſium eingehen und das Gymnaſium nebſt der lateinloſen Realſchule die einzigen Arten der höheren Schulen werden ſollen. Die Konferenz hat in ihrer Mehrheit dieſem Gedanken zugeſtimmt. — Sofort nach der Veröffentlichung dieſer Beſchlüſſe traten die Vertreter der Realgymnaſien und eine große Anzahl von ſtädtiſcher Schulbehörden für Beibehaltung der Realgymnaſien auf. — Die Siebener-Konferenz hat, um dieſen unerquicklichen Streit zu beſeitigen und um die Bewegung zu Gunſten der Ober-Realſchulen zu leiten, beſchloſſen, — beide Anſtalten in den zu gewährenden Berechtigungen vollſtändig gleich zu ſtellen, — alſo den Realſchulen dieſelben Berechtigungen zu gewähren; die bisher nur den Realgymnaſien gewährt worden ſind.[1] Es wurde weiter

[1] Wie der Reichs-Anzeiger mitteilt, iſt unter den zuſtändigen preußiſchen Miniſterien betreffs der Neuregelung des Berechtigungsweſens eine Verſtändigung dahin erzielt worden, daß den Abiturienten der Ober-Realſchulen in Preußen der Zugang zu dem Bau- und Maſchinenbaufach, Bergfach und Forſtfach, ſowie zu dem Studium der Mathematik und Naturwiſſenſchaften mit der Ausſicht auf Anſtellung als Lehrer eröffnet werden ſoll. Dasſelbe wird im Dienſtbereiche des Reiches für das Poſt- und Telegraphenweſen, für den Marineſchiffbau und den Marineſchiffsmaſchinenbau geſchehen. Die Oberrealſchulen werden alſo den Realgymnaſien bezüglich der Berechtigungen im weſentlichen gleichgeſtellt werden. — Was die höheren Bürgerſchulen betrifft, ſo wird das Reifezeugnis derſelben in

als Vorlage beschlossen: 1) Das von einem Gymnasium ausgestellte Zeugnis der Reife berechtigt zu sämtlichen Fakultätsstudien und zur Zulassung zu den diese Studien voraussetzenden Prüfungen für Ämter im Staats- und Kirchendienst einschließlich des medizinischen Berufs, sowie zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfach. Für die Studien auf den technischen Hochschulen ist das von einem Gymnasium ausgestellte Reifezeugnis durch den Nachweis hinreichender Fertigkeit im Zeichnen, eventuell hinreichender Fertigkeit in Mathematik und Naturwissenschaften zu ergänzen. — 2) Das von einer auf neun Jahreskurse berechneten Schule realistischen Charakters ausgestellte Reifezeugnis berechtigt zum Studium an technischen Fachschulen, sowie zu dem höheren Berg-, Bau-, Maschinenbau-, Schiffsbau-, Post- und Forstfach, und, wenn an diesen Anstalten Unterricht im Lateinischen erteilt wird, auch zum Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften. Für die unter 1) bezeichneten Fakultätsstudien und Prüfungen ist das von einer auf neun Jahreskurse berechneten Schule realistischen Charakters ausgestellte Reifezeugniß zu ergänzen durch den Nachweis hinreichender Bildung in den alten Sprachen. Die Vorbildung für die Universität soll also in Zukunft dem Gymnasium, die Vorbildung für die technischen Hochschulen der Ober-Realschule zufallen. Diese Zweiteilung der Vorbildung wird wiederum von einer großen Zahl, besonders von den Vertretern der technischen Hochschulen und von den höheren technischen Staatsbeamten nicht gutgeheißen, — diese wünschen und erstreben auch die humanistische Vorbildung für den Techniker, sie beanspruchen dieselbe Vorbildung für diese Berufskreise als für die übrigen höheren Staatsbeamte, da kein innerer Grund vorhanden sei, die technische Hochschule anders zu behandeln als die Universität. — Verlangen aber, daß das Gymnasium das Gebiet für Mathematik, Physik, Chemie und Zeichnen erweitert.

Der Prof. der Mathematik Dr. Alexander Brill in Tübingen sagt:[1] „Wie die Technik selbst aus dem niederen

Zukunft zu dem gesamten Subalterndienst berechtigen, während dies bisher nur für den Justizsubalterndienst der Fall war.

[1] „Die Schulreform und der Unterricht in Mathematik und Zeichnen." Darmstadt 1890.

Digitized by Google

Stande handwerksmäßiger Routine ſich an einer Anwendung der Mathematik, Phyſik, Chemie emporgeſchwungen hat, ſo haben die techniſchen Hochſchulen ſich der Univerſität an die Seite geſtellt und verlangen vom Staate gleiche Pflege und gleiche Rückſicht, wie ſie die alma mater genießt. Wenn es nun möglich erſcheint, die Vorbildung der Erſten in den techniſchen Berufszweigen dem Gymnaſium durch kleine Änderung des Lehrplans zu erhalten, und wenn durch ſie zugleich den Ausſtellungen der Mediciner an der Univerſität und aller, die an das Auge der Studirenden Anſpruch erheben, Rechnung getragen wird, ſo würde ein Verſuch in der angegebenen Richtung ſich lohnen."

Auch die Neuordnung der Vorbedingung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienſt iſt, wie der „Deutſche Reichsanzeiger" officiell erklärt hat, im Princip beſchloſſene Sache. Es kann nur noch wenige Monate währen, bis die neuen Beſtimmungen in Kraft treten. Die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienſt wird ſo geregelt werden, daß für die Schüler der neunjährigen Vollanſtalten, ſowie der bisher ſiebenjährigen Anſtalten der Vorzug aufhört den Befähigungsſchein auf bloße Verſetzung nach Ober-Secunda ohne Prüfung erwerben. Es wird künftig von allen Anſtalten nach Abſchluß eines ſechsjährigen Lehrcurſus eine Prüfung unter Vorſitz eines Commiſſars der Staatsbehörde abgehalten und die Erteilung des Befähigungsſcheines für den einjährigen Dienſt von dem Beſtehen derſelben abhängig gemacht werden."

Wenn wir dieſen Schritt auch als einen Fortſchritt mit Freuden begrüßen, ſo bedauern wir dennoch von ganzem Herzen, daß nicht **endlich eine radikale Löſung der Berechtigungsfrage erfolgt iſt**.

Soll wirklich eine geſunde Reform auf dem geſammten Gebiete des Schulweſens, des höheren, wie des niederen Volksſchulweſens erfolgen, — ſo muß **eine vollſtändige Loslöſung der einjährigen Berechtigung von den höheren Schulen herbeigeführt werden.**

Nicht die Lehrer einer Anſtalt prüfen, ſondern eine von dem Staate beſonders ernannte Prüfungskommiſſion prüft, jeder junge Menſch, gleichviel wo und auf welchem Wege er ſich die

Bildung, wahres Wissen, nicht Scheinwissen, erworben hat, wird zu dieser Prüfung zugelassen. — Hier steckt auch ein gutes Teil zur Lösung der sozialen Frage! — Doch hiervon später einmal. Mit uns stimmen auch die tüchtigsten Leiter der höheren Schulen; nur auf diesem Wege sind die höheren Schulen von dem Ballast zu befreien, nur auf diesem Wege ist eine gesunde, nationale Volksbildung zu erzielen.

Wir lesen in einer soeben erschienenen Schrift: „Über die Grundlagen unserer höheren Schulbildungen," von Louis Erhardt [1] folgende sehr wahre Worte: „Was zunächst das Berechtigungswesen anlangt, so ist, so viel ich sehe, von fast allen anerkannt, daß namentlich das vom Staate verliehene Recht der vorzeitigen Erteilung des Freiwilligen-Zeugnisses für das Gymnasium ein rechtes Danaergeschenk geworden ist; und ebenso allgemein von Feinden und Freunden des Gymnasiums und gerade von letzteren besonders, ist der dringende Wunsch ausgesprochen, daß nur das Zeugniß der Reife zugleich als Einjährigen-Zeugnis gelten darf. Wer das Gymnasium vor der Zeit verläßt, sollte wie jeder andere sein Examen vor der besonderen Einjährigen-Prüfungs-Kommission abzulegen haben, und wird etwa ein tüchtiger Schüler durch besondere Umstände gezwungen, aus Sekunda oder Prima abzugehen, so wird ihm ein solches Examen auch keine Schwierigkeiten bereiten." „Inzwischen hat die Schulkonferenz ein besonderes Freiwilligenexamen für diejenigen, welche aus der Untersekunda einer höheren Schule abgehen wollen, beschlossen. Ist, wie es den Anschein hat, damit gemeint, daß die betreffenden Schulen selbst ein besonderes Abgangsexamen am Schlusse von Untersekunda veranstalten sollen, so würde damit m. E. eine **höchst bedenkliche Einrichtung getroffen. Die bisherigen Schäden würden dadurch nicht sowohl geheilt, als vielmehr** sanctionirt, und die Zweiteilung der höheren Schulen würde geradezu zum Gesetz erhoben werden. Als das einzige Richtige scheint vielmehr, daß die höheren Schulen als solche mit dem Freiwilligen-Examen überhaupt nichts mehr zu schaffen haben, und die Einjährigen-Prüfungs-

[1] Verlag von Hans Lüstenöder, Berlin.

kommission eine allgemeine, für alle gleiche ist, die nur insofern auf die Lehrpläne der höheren Schulen Rücksicht nimmt, als sie ihre Forderungen so stellt, daß Jemand, der die Secunda einer höheren Schule mit Erfolg besucht hat, die Prüfung ohne Schwierigkeiten bestehen kann." —

Diese Worte sind aus der Feder eines sehr erfahrenen und tüchtigen Schulmannes, eines warmen Vertreters des Gymnasiums geflossen.

So lange die hohen Schulbehörden diesen Schritt nicht thun, die völlige Lostrennung der Prüfung für den „Einjährig-Freiwilligendienst" von den höheren Schulen nicht anordnen, werden weder die höheren noch die niedrigen Schulen, trotz aller Reformbestrebungen gesunden.

Eine weitere Forderung für die höheren Schulen wurde wieder in den letzten Monaten mit Nachdruck erhoben: „organischen Anschluß an die voraufgegangene Arbeit der Volksschule." Herr Dr. Fricke sagt sehr treffend: „Einen allen Arten der höheren Schulen gemeinsamen Mangel finde ich darin, daß der Unterricht zu wenig besorgt an einen organischen Anschluß an die voraufgegangene Arbeit der Volksschule und zu wenig bedacht ist auf eine ausreichende Grundlegung für die gesamte nachfolgende Arbeit, mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu früh einsetzt." (Lehrgänge Heft 26, Seite 115). Dr. Lattmann, der bekannte Herausgeber lateinischer Lehrbücher, sagt: „Wir fangen das Lateinische zu früh an, oder treiben es wenigstens auf der ersten Stufe zu weit. Die noch nicht ganz ausreichende Befähigung des Sextaners für einen so sehr um das Formelle sich drehenden Unterricht nötigt dazu, auf denselben ungebührlich viel Zeit und Mühe zu verwenden; da gleichwohl in Sexta das Ziel nicht genügend erreicht werden kann, so muß in Quinta die Repetition der regelmäßigen Formenlehre wiederum den größten Teil des Pensums ausmachen." „Auf der unteren Stufe", sagt Director Dr. Eitner, „müssen diejenigen Lehrgegenstände in den Vordergrund gestellt werden, welche im wesentlichen auf Anschauungen beruhen; das sind Naturbeschreibung, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Heimatskunde und Rechnen. Die Erlernung einer fremden Sprache, zumal einer alten, verlangt von dem

9jährigen Schüler schon ein zu hohes Maß abstrakter Denkoperationen, für die er nicht genügend vorbereitet ist; es häuft sich Regel auf Regel, deren Grund und Zusammenhang ihm unverständlich bleibt, die er nur mechanisch lernt und mit denen er mechanisch operirt: ist es daher ein Wunder, wenn das ursprünglich vorhandene, vielleicht mehr der Neugierde als dem Wissenstriebe entsprungene Interesse bald enttäuscht wird und erlahmt? Denn das mechanisch Erlernte und Geübte kann keine andauernde Teilnahme erregen." Darum verlangen die einsichtsvollen Schulmänner eine Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts mindestens bis in die Quinta. — Wir verweisen auf die vortreffliche Begründung dieser Forderung von Dr. Fricke. Heft 26. Seite 116.

Auch die brennende Frage, — sind die Vorschulen für die höheren Schulen beizubehalten oder zu beseitigen, — hat noch keine entgültige Entscheidung gefunden. Während die Stimmen, besonders aus den Kreisen der Directoren und Lehrer der höheren Schulen sich in letzter Zeit in großer Anzahl für den Wegfall dieser Schulen erheben, so wird von den Vertretern der Vorschule behauptet: „Nur wenn man von Anfang an mit ganzer Kraft und allen Mitteln auf ein klar begrenztes Feld hinarbeitet, wird die pädagogische Aufgabe des heutigen Gymnasiums lösbar bleiben." Nach unserer festen Ueberzeugung kann erst dann unser Schulwesen in die rechten Bahnen gelenkt werden, wenn nicht nur die Vorschulen an den höheren Schulen, sondern auch zugleich die Privatschulen aufgehoben werden. Habe ich aber die Wahl, eine staatlich eingerichtete Vorschule, — oder eine Privatschule als Vorbereitungsanstalt für die höheren Schulen, — so würde ich stets mich für die erstere Form der Vorschule erklären.

Mit einer durchgreifenden Reform des höheren Schulwesens ist die praktische Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt eng verbunden. Erst müssen für die höheren Schulen „Schulmeister", „Erzieher" herangebildet werden, ehe von einer durchgreifenden Reform die Rede sein kann. — „Die früher vielfach verbreitete Meinung, daß für den Kandidaten des höheren Schulamtes die wissenschaftliche Kenntniß seiner Lehrfächer genüge und daß derselbe, auf diese gestützt, am besten durch eigne

unterrichtliche Versuche zu einem brauchbaren Lehrer sich selbst heranbilde, wird heute in den Kreisen der Sachverständigen kaum mehr geteilt, vielmehr geht die allgemeine Ueberzeugung dahin, daß solch ein tastendes Versuchen auf Kosten der Schüler sowohl wie der jungen Lehrer stattfinde und daß die Pädagogik nicht blos eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst sei, welche wie jede andere Kunst durch Lehre und Beispiel einerseits, durch Studium und Übung anderseits gelernt werden müsse." (Dr. Fricke, Lehrerbildungsfrage. Heft 23. Seite 111 der Lehrproben und Lehrgänge.)

Leider können wir dem, von uns so hoch geschätzten Herrn Dr. Fricke, nicht ganz beistimmen, — noch heute ist ein großer Teil der Schulmänner höherer Schulen von dem Wahne befangen, daß der wesentlichste Stoff, den unsere höheren Schulen verarbeiten, seine bildende Kraft zu entwickeln fähig ist ohne alle methodische Kunst, — daher sei für die Lehrer der höheren Schulen keine Berufsvorbildung, keine pädagogische Schulung, sondern nur tüchtige Fachkenntnisse zu fordern. In den Kreisen dieser Männer ist nicht nur keine Geneigtheit, außer der fachwissenschaftlichen Vorbildung auch noch die Notwendigkeit einer pädagogischen Berufsbildung anzuerkennen, sondern sogar ein großer Widerwille, Abneigung, Kampf gegen jede pädagogische Schulung begegnet uns hier. Professor Dr. R. Eucken sagt in einer kleinen Schrift: „Der Kampf um das Gymnasium" — Stuttgart 1891, Cotta'sche Buchhandlung — „Indem Wolf das Hauptgewicht auf die fachmännisch-philologische Bildung legte, wurde er in die Einseitigkeit hineingetrieben, jede didaktische Schulung zu verwerfen. Und diese Verachtung hat sich bitter gerächt. Das Urteil des Engländers Sidney Whitman trifft darnach den Nagel auf den Kopf: Deutschland hat vorzügliche Lehrer in Fülle, aber wenig Erzieher. Daher einseitige Ausbildung des Intellekts und Anhäufung einer Masse Einzelwissens — aber Vernachlässigung der Charakterbildung. Und dies ist auch nicht anders möglich, wenn die Summe der pädagogischen Ausbildung zusammengefaßt wird in dem einen faden Satz: „Habe nur Gelehrsamkeit, so wird dir die Gabe zu lehren nicht fehlen." — „Habe Geist und wisse Geist zu wecken." — Mit diesen schönklingenden Redensarten werden keine Erzieher

gebildet, wir begrüßen es daher mit Freuden, daß faſt ſämtliche deutſche Schulbehörden die Notwendigkeit einer geordneten praktiſch pädagogiſchen Vorbildung für den Lehrerberuf aller Schulgattungen anordnen. — Die alte Streitfrage, ob dieſe Vorbildung an die Univerſität oder an die Schule verlegt werden ſoll, wollen wir hier nicht erörtern. Wir verweiſen auf die Arbeiten: „Das Staatsſeminar für Pädagogik“ von Dr. E. von Sallwürk. „Pädagogiſche Seminarien für das höhere Lehramt“ von Dr. H. Schiller. „Das Seminarium praeceptorium in den Francke'ſchen Stiftungen zu Halle. — Eine wahre Muſteranſtalt. — Voß, die pädagogiſche Vorbildung zum höheren Lehramte.“ Auch außer Deutſchland wird die Frage der Vorbildung der Lehrer für die höheren Schulen lebhaft beſprochen. In den letzten Sitzungen des Reichsrates zu Wien war gerade dieſe Frage der Gegenſtand einer lebhaften Debatte. Aus einem Berichte entnehmen wir Folgendes: „Anknüpfend an die Berliner Konferenzen beſpricht Redner ſodann die erforderliche Reform an den vaterländiſchen Gymnaſien und weiſt auf die Notwendigkeit einer Vereinfachung des philologiſchen Unterrichtes und damit im Zuſammenhange auf die Herabminderung des grammatiſchen Schulpenſums hin, wofür ſich auch in Öſterreich einſichtsvolle Lehrer ausgeſprochen hätten. Es laſſe ſich in dieſer Beziehung manches thun, ohne den hohen Wert der Grammatik für die ſprachliche und logiſche Schulung zu beeinträchtigen. Eine Reviſion des Lehrpenſums in den übrigen Disciplinen könnte die Beſeitigung vielen überflüſſigen Ballaſtes herbeiführen und auf eine Vereinfachung und einheitliche Geſtaltung des Unterrichts durch Ausſcheidung unnützen Gedächtnisſtoffes hinarbeiten. Der Lehrplan und die Inſtruktion für Gymnaſien müſſen im Hinblicke auf die Vereinfachung des Lehrſtoffes und eine weitere Verbeſſerung der Methode einer Reviſion unterzogen werden. Durch Konzentration des Unterrichts in den unteren Klaſſen könne Erſprießliches geleiſtet werden. Möglichſte Verminderung der häuslichen Arbeiten an den unteren Klaſſen durch Verlegung der Hausarbeit in die Schule ſei anzuſtreben;[1] Verbeſſerung der Lehrmethode ſei der Weg zur

[1] Wir verweiſen auf die vortreffliche Arbeit von dem Herrn Oberſchulrat Dr. Hermann Schiller: „Schularbeit und Hausarbeit“ Berlin:

Erreichung dieses Zieles. Mit vollem Rechte werde gefordert, daß die Schule, das Haus unterstützend, auf die sittliche Erziehung der Jugend einwirken solle. Allein um dieser schwierigen Aufgabe gerecht zu werden, sei eine Vorbedingung notwendig, die Herabminderung der einer Klasse zuzuweisenden Schülerzahl. Von großer Wichtigkeit sei aber auch hierbei die Ausbildung der Lehrer.

Abgeordneter Schuklje erörtert den Erlaß, betreffend die Einführung von Jugendspielen und körperlichen Übungen, welchen er sympathisch begrüßt habe, und fragt, ob die Unterrichtsverwaltung sich die praktische Durchführbarkeit desselben an den Realschulen und einer Reihe von Gymnasien in gemischtsprachigen Ländern vorgehalten habe. Er wünscht weitere Aufklärung darüber, ob die Regierung die Überbürdung der Jugend an Mittelschulen zugebe, und im bejahenden Falle, welche Remeduren dieselbe zu treffen beabsichtige. Man diskutiere derzeit den achtstündigen Normalarbeitstag für die manuelle Arbeit vollkommen entwickelter Männer, und vom zehnjährigen Kinde verlange man eine durchschnittliche geistige Arbeit von derselben Zeitdauer. An Gymnasien werde zu viel Gewicht auf das Wissen, zu wenig auf das Können gelegt, die Jugend werde mit allem möglichen Wissenskram vollgepropft, darunter leide deren geistige Selbständigkeit. Eine Reform sei dringend notwendig; dieselbe habe sich in der Richtung zu bewegen, daß das Quale des Wissens bevorzugt werde auf Kosten des Quantums. Vor allem wünscht Redner die Revision der Instruktionen und die Beschränkung des Lehrstoffes, ferner die weitere Zurückdrängung des grammatikalischen Formalismus und als deren Konsequenz die möglichste Verringerung der Schulaufgaben. Insbesondere sollten im Obergymnasium die Übertragungen aus der Unterrichtssprache in die klassische Sprache vollends beseitigt, dafür aber das Hauptgewicht auf die Lektüre gelegt werden.

Abgeordneter Dr. Ruß erklärt sich mit den Ausführungen des Referenten über die Gymnasialreform einverstanden und

---

Weidmannsche Buchhandlung. Ferner: „Lehrproben und Lehrgänge" von Dr. Fricke. Heft 27. — Diese vortreffliche Zeitschrift empfehlen wir auch für die Lesezirkel und Bibliotheken der Bürger-Volksschulen.

fügt noch den besonderen Wunsch bei, daß in den unteren Klassen strengere Anforderungen gestellt werden mögen, weil es keine falscher verstandene Nachsicht gäbe, als einen Schüler in die Oberklassen mühsam fortzuführen, um ihn dort scheitern zu lassen. Redner verlangt auch eine gleichmäßige Regelung des Censurenwesens während des Semesters, vor allem aber die Beseitigung der Form, daß die Eltern die Censur einer jeden schriftlichen Arbeit auf derselben zu bestätigen haben, eine Form, die ganz und gar unpädagogisch sei. Die Überbürdung, wo sie vorkomme, liege nicht in dem — mutatis mutandis — noch immer vortrefflichen Organisationsstatute aus dem Jahre 1849, sondern in den teilweise verfehlten Instruktionen des Jahres 1884 und in der Ungeschicklichkeit so mancher Lehrender. Die Hausarbeiten seien fast gänzlich wertlos; der klassische Sprachunterricht sollte seinem wirklichen Ziele zugeführt werden. Wie die Dinge jetzt stehen, freue sich der Abiturient, von den Klassikern für alle Zeit Abschied nehmen zu können, und dieser traurige Erfolg könne nur auf eine unrichtige Methode zurückgeführt werden.

Minister für Kultus und Unterricht Dr. Freiherr v. Gautsch bemerkt bezüglich der körperlichen Übungen an den Mittelschulen, daß die Lehrkörper die Intentionen der Unterrichtsverwaltung überall richtig verstanden und mit großem Eifer durchgeführt haben. Schon das bisher Geleistete sei sehr anerkennenswert. Es könne jedoch nur allmählich vorgegangen werden, da die Verhältnisse zu verschieden seien. Was die Einrichtung des Unterrichts an unseren Gymnasien betrifft, könne er sich im wesentlichen mit den Anregungen des Berichterstatters einverstanden erklären. Auch die Unterrichtsverwaltung strebe eine Vereinfachung des philologischen Unterrichtes und Verminderung des grammatischen Lehrstoffes an. In dieser Beziehung wurde eine Besserung des bestehenden Zustandes durch den bekannten Erlaß über den philologischen Unterricht bereits angebahnt. Es sei zu hoffen, daß die nicht ohne Erfolg unternommenen Bestrebungen zur Herstellung entsprechender Bücher fortgesetzt werden und so den Absichten der Unterrichtsverwaltung entsprochen werde. Im Zusammenhange damit stehe die Revision des Lehrplanes und der Instruktionen. Auch in dieser Beziehung

seien bereits Einleitungen getroffen worden. Der Minister weist auf die geänderten Instruktionen, den deutschen Unterricht betreffend, hin. Die Unterrichtsverwaltung werde jedoch hierbei nicht stehen bleiben. Schon liege der Entwurf einer neuen Verordnung vor und befinde sich augenblicklich im Stadium reiflicher Durchberatung. Diese Verordnung betreffe hauptsächlich den Unterricht in Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte und Physik im Untergymnasium. Auch der Frage der Konzentrationen der Lehrfächer in einer Hand im Untergymnasium werde volle Beachtung gewidmet. Die Verringerung der Hausarbeiten wurde hinsichtlich der Realschulen schon durchgeführt. Schwieriger sei es mit der Herabminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen. Vorläufig könne hier nur verhältnißmäßig geringe Abhilfe geschaffen werden. In der Frage der Heranbildung der Lehrer sei die Unterrichtsverwaltung grundsätzlich geneigt, den Wünschen des Berichterstatters entgegenzukommen, nur seien mannigfache und nicht unbedeutende Schwierigkeiten zu überwinden, da es sich insbesondere um die Gewinnung einer Art von Übungsschulen handle.

In Österreich ertönt also derselbe Ruf in den gesetzgebenden Körperschaften: „Entlastung der Jugend, Vermeidung jeder Überbürdung mit geistiger Arbeit, Ermäßigung der Lehrziele, Verminderung der Unterrichtsstunden! teils um der allgemeinen leiblichen, intellektuellen, sittlichen Gesundheit der Jugend willen, teils um derselben zur selbständigen Arbeit mehr Raum zu geben."

Diese Forderung kann nur erfüllt werden: 1) „Lossagung von denjenigen Anschauungen, welche vornehmlich die Stoffüberfüllung verschuldet haben. Das Trachten nach systematischer Vollständigkeit hat die Stoffauswahl allzu sehr beeinflußt und eine Systematik der Stoffe geschaffen, welche zur Systemlosigkeit der didaktischen Arbeit führt. Es muß der Teufel dieser Vollständigkeit völlig ausgetrieben werden" (Dr. Fricke — Beantwortung der Kaiserfragen 2—7. Lehrproben und Lehrgänge. Heft 27).

Stoffbeschränkung und organische Stoffverbindung zum Zwecke einer rechten Stoffdurchdringung und Stoffverwertung sind die Grundforderungen einer gesunden Theorie des Lehr-

plans. „Es handelt sich demgemäß", sagte der erfahrene Schulmann Dr. Schrader in der Berliner Konferenz, „um eine Entlastung unserer Jugend weniger in dem Sinne einer quantitativen Verminderung des Stoffes, als darum, daß der Lehrstoff unter einander mehr verbunden, von Fremdartigem befreit und hierdurch dem jugendlichen Geiste assimilierbar werde." (Protokolle S. 214.) — Also Zurückstellung des didaktisch minder Wertvollen gegen das Wertvollere, dann aber vor allen Dingen wird erst eine Stoffverminderung eintreten können, wenn der Lehrer mit vollem pädagogischem Bewußtsein eine innere organische Stoffverbindung, eine gesunde und ungekünstelte Konzentration eintreten läßt. Diese Forderung wird aber dann erst Erfüllung finden können, — wenn die Lehrer der höheren Schulen in erster Linie Erzieher ihrer Schüler werden, — wenn Lehrer sich in den pädagogischen Seminarien eine gründliche und tüchtige Berufsbildung erworben haben.[1]

Auf dem Gebiete der Volksschule wurde in den letzten Monaten in den verschiedensten Gauen unseres deutschen Vaterlandes auf den Landes- und Provinziallehrer-Versammlungen, in Lehrervereinen, in den pädagogischen Tagesblättern, in Broschüren die Frage: „Welche Anforderungen stellt unsere heutige Zeit an die Ausbildung der Volksschullehrer? sehr eingehend behandelt. (Heft 4, Seite 368).

Auch in Österreich auf den vor wenig Wochen abgehaltenen ersten Seminarlehrertag in Wien wurde diese Frage behandelt. — Die versammelten Seminarlehrer nahmen folgende Leitsätze an:

1) Da die Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnen-

[1] „Das erstorbene oder mangelnde Bewußtsein in der Lehrerwelt der höheren Schulen wieder zu erwecken, die Klarheit darüber, daß auch eine wissenschaftliche und gleich anziehende Arbeit ist, den inneren Gründen für die beste Art einer Stoffauswahl, Stoffanordnung, Stoffmitteilung u. s. w. nachzugehen, daß eine didaktische Durchdringung des Lehrstoffes der wissenschaftlichen außerordentlich förderlich ist, und somit wissenschaftliche und didaktische Bildung in dem Verhältnis der fruchtbarsten Wechselbeziehung stehen, das ist jetzt die nächste und dringendste Aufgabe, zugleich die alleinige Bürgschaft für das Gedeihen aller Reformen." (Dr. Richter, Lehrproben und Lehrgänge Heft 26 Seite 45. —

Bildungsanstalten an diesen nicht blos eine fachliche, sondern auch eine allgemeine Bildung erhalten sollen, so tritt eine Ueberbürdung ein, welche zumeist in dem allzustarken Betonen der unmittelbar für die Praxis erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten ihren Grund hat.

2) Weil unter dieser Überbürdung sowohl die geistige Entwicklung, als auch die Charakterbildung der Zöglinge leidet, so ist es notwendig, ein Gleichgewicht zwischen den beiden Bildungsrichtungen herzustellen.

3) Dies kann geschehen: a. wenn jene rein praktischen Bildungsfächer eingeschränkt werden, welche nicht unmittelbar und allgemein für den Lehrerberuf erforderlich sind. Solches sind: Landwirtschaft, Klavier- und Orgelspiel, der Taubstummen- und Blindenunterricht; b. wenn durch die thunlichste Vereinigung der gleichartigen und miteinander zusammenhängenden Fächer in einer Hand eine Konzentration dieser Gegenstände herbeigeführt wird; c. wenn der Lehrstoff in allen Fächern auf das allgemein Bildende und praktisch Verwertbare eingeschränkt und namentlich von dem einseitig das Gedächtnis belastenden Material befreit wird." —

Die Volksschule in Österreich, der Spielball der politischen Parteien, der Dorn im Auge der Ultramontanen, kommt endlich durch den glücklichen Ausfall der heurigen Reichswahlen, wobei die liberalen Deutschen und andere staatserhaltende politische Parteien die Majorität erlangten, zu der langersehnten Ruhe. Zwar werden die offenen und geheimen Feinde der konfessionslosen Schule nicht aufhören, gegen dieselbe zu kämpfen und sie beim Volke in Mißkredit zu bringen; sie werden ihr Verfahren fortsetzen, ganze Vereine und einzelne hervorragende Glieder des Lehrerstandes zu Opfern ihres Hasses herauszugreifen und dieselben in der ausgearteten, klerikalen Presse politisch tot zu machen; sie werden fortfahren, katholische Lehrerseminare zu gründen und mit dem Sparpfennig des vielfach irregeführten Landbewohners zu erhalten, um den staatlich gebildeten Lehrerstand aus seiner Position zu verdrängen und das Land mit einer sentimentalen Schulbrüderherrschaft zu

Digitized by Google

beglücken. Allein dieſen Kampf hält die Neuſchule Öſterreichs ſchon aus, ja, in gar mancher Beziehung dient er ſogar zum Vorteil.

Der Bundesausſchuß des deutſch-böhmiſchen Lehrervereins hat beſchloſſen, in einer Denkſchrift nachſtehende Forderungen an das hohe Unterrichtsminiſterium zu richten: 1) Wiederherſtellung des Reichsvolksſchulgeſetzes von 1869. Vollſtändige achtjährige Schulpflicht. Keinerlei Dispenſe mehr, Herabſetzung der Normalſchülerzahl einer Klaſſe auf 60. Obligatoriſche Einführung des Mädchenturnens und der Fortbildungsſchule. 2) Die Lehrerbildung betreffend, ſoll hinſichtlich der Aufnahme der Zöglinge eine ſorgfältige Auswahl getroffen, die Bildung erweitert und etwas mehr in allgemeine und Fortbildung getrennt werden, und die Heranziehung von bewährten Lehrkräften ans Seminar ſoll mehr Berückſichtigung finden. Ferner Fachaufſicht, Vertretung durch Lehrer im Landesſchulrate, Aufhebung des k. k. Schulbücherverlags.

In der Hauptverſammlung der Landes-Lehrerverſammlung in Niederöſterreich am 16. und 17. Juli d. J. wurden von dem Bürgerſchuldirector E. Fitzka zu dem Vortrage: „Die Stellung der Schule im Staate" folgende Leitſätze aufgeſtellt und von der Verſammlung angenommen:

1) Die Schule iſt ein Produkt des jeweiligen Geſellſchaftszuſtandes; vom Zeitgeiſte abhängig, kann ſie wohl deſſen Ideenkreis raſcher verbreiten helfen, aber ihm nicht mit Erfolg entgegenarbeiten.

2) Der Patriotismus iſt ebenfalls ein Ausfluß des Zuſtandes der Geſellſchaft und hat ſeine Wurzeln in den Familien; die Schule muß ihn fördern und befeſtigen, aber den entſchwundenen kann ſie allein nicht wiederherſtellen. Hiezu ſind vor allem die Staatsmänner berufen.

3) Der Staat ſchafft die Grundlage für den Patriotismus durch die Sorge für das leibliche Wohl der Familien, die Schule hat im Einvernehmen mit dem Staate den ſittlich-religiöſen Gedankenkreis unſerer Kultur in die Volksſchule überzuführen, wie auch diejenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten zu vermitteln, welche die Arbeitsfähigkeit des Volkes fördern.

4) Hierzu erſcheint es notwendig, daß die Schulen Staats-

anſtalten und die Lehrer Staatsbeamte werden, um ſie den Parteieinflüſſen zu entziehen und ihr amtliches Anſehen zu ſichern.

5) Die Lehrerſchaft iſt durch eine ſorgfältige Auswahl der Perſonen, durch eine geſteigerte geiſtige, ſittliche und berufliche Bildung, wie auch durch eine geſicherte ſorgenfreie Exiſtenz auf jene Stufe zu heben, die ſie befähigt, allen zerſetzenden Einflüſſen gegenüber eine verläßliche Stütze der ſtaatlichen Ordnung zu ſein.

6) Um ſchädliche Einflüſſe der Familienverhältniſſe und der ſocialen Zuſtände auf die Kinder zu vermindern, ſind Bewahranſtalten, Kindergärten, Aſyle und Rettungshäuſer in genügender Zahl zu errichten, und in den Volksſchulen iſt durch eingehendere Pflege des Turnens, der Muſik, wie durch Beſchäftigung der Kinder mit Handfertigkeiten und kräftigenden Spielen der erziehende Einfluß des Lehrers zu ſteigern.

7) Der Staat hat dafür Sorge zu tragen, daß die Arbeitsverhältniſſe ſeiner Bewohner es der der Schule entwachſenen Jugend möglich machen, eine ihren Fähigkeiten und Neigungen entſprechende Beſchäftigung zu finden.

8) Zur Erhaltung und Befeſtigung des in der Schule gepflegten ſittlich-religiöſen Gedankenkreiſes ſind mit den Schulen gute Volksbibliotheken zu verbinden, damit die Erwachſenen nicht zu einer ſittenverderbenden Schund- und Schandliteratur zu greifen brauchen.

9) Es iſt Pflicht der Staatsverwaltung, den auf Grund eines ſanctionierten Reichsgeſetzes geſchaffenen, erhaltenen und von ſtaatlichen Organen überwachten Schulen denſelben Schutz angedeihen zu laſſen, den alle anderen ſtaatlichen Einrichtungen genießen. Durch die fortwährenden, geradezu frevelhaften Angriffe ſeitens der Gegner muß die Schule geſchädigt, das Vertrauen des Volkes zu derſelben erſchüttert, das Anſehen des Lehrerſtandes untergraben und ſomit ein Zuſtand geſchaffen werden, der zerſetzend auf die breiten Schichten des Volkes wirken muß.

Dr. Bartels.

Rezenſionen.

Reformſchriften.

Faſt in jeder Woche bringt der deutſche Büchermarkt neue Reformſchriften zur Schulfrage, — die verſchiedenſten und entgegengeſetzten Forderungen werden noch immer laut. Der Herausgeber einer pädagogiſchen Zeitung, der die Pflicht hat, wenn er ſein Amt ſeinen Leſern gegenüber ernſt und gewiſſenhaft ausüben will, dieſen Bewegungen zu folgen, — und jeder, der es unternehmen wollte, alle die Meinungsäußerungen, die in dem vielſeitigen Schulſtreite ſich vernehmen laſſen, ernſtlich auf ihren Gehalt zu prüfen, der müßte bald bekennen, daß es mit ſeiner Kraft zu Ende ſei.

Es iſt ein Glück, daß ein großer Teil dieſer Reformſchriften nur litterariſche Eintagsfliegen ſind, die nach kurzem Daſein in den Papierkorb oder in den Wurſtladen wandern.

Wir wollen deshalb nur die Schriften aufführen, die wir nach eingehendem Studium unſern Leſern empfehlen können. — Es iſt ja ſelbſtverſtändlich, daß bei Reformſchriften einzelner Gedanken, Forderungen, bittere Vorwürfe und Klagen über unſer Schulweſen ſich in den meiſten Schriften wiederholen.

1) Strümpel, Profeſſor. Der Aberglaube, was er iſt, woraus er entſpringt, wie er ſich überwinden läßt. Leipzig, Verlag E. Ungleich. Preis 1,20 M.

Überwunden wird der Aberglaube durch Aneignung und Feſthalten hinreichender Kenntnis von Natur und dem Menſchen. Durch Selbſtbeherrſchung, durch charakterfeſte ſittliche Grundſätze, treue Pflichterfüllung. Durch das treue Feſthalten eines reinen und geläuterten Gottesglaubens. Sehr leſenswert.

2) Arnold Ohlert, Oberlehrer. Die deutſche Schule und das klaſſiſche Altertum. Eine Unterſuchung der Grundlagen des gymnaſialen Unterrichts. Hannover bei Carl Mayer. 1891. Preis 2,40 M.

Dieſe Arbeit iſt zu den beſten und gediegenſten Arbeiten unter den Reformſchriften zu zählen, — ſie behält ihren Wert für alle Zeiten.

3) Dr. Carl Endemann, Ein Blick in das Leben und ein Blick in die Schule. Gedanken zur Schulfrage. Hannover, Verlag von Carl Meyer. 1891. Preis 40 Pf.

Der Verfaſſer hat einen offenen Blick für die ſocialen Mißſtände unſeres Volkslebens, — er kennt die Schäden und Mängel der Schulbildung —, die einſeitige Verſtandesbildung iſt ihm die Hauptkrankheit unſerer Zeit und unſerer Schulen. Pflicht eines jeden gutgeſinnten Bürgers iſt, mit voller Hingabe die ſocialen Gefahren zu bekämpfen.

4) Louis Erhardt. Über die Grundlagen unſerer höheren Schulbildung. Verlag von Hans Lüſtenöder 1891.

5) Dr. Otto Schröder. Der Schulfriede von 1890. Randbemerkungen zur Dezemberkonferenz. Berlin 1891. Walther und Apolants Verlagsbuchhandlung. Preis 50 Pf.

Digitized by Google

Die Schriften Nr. 4, 5 und 6 zeichnen ſich ſehr vorteilhaft vor vielen Reformſchriften durch ihre Objectivität, Ruhe und Beſonnenheit aus. Die Schulfragen ſind ernſte Fragen. Die Verfaſſer treten für Beibehaltung des Gymnaſiums in ſeiner jetzigen Geſtalt ein.

6) Dr. Eduard Zeller. Gymnaſium und Univerſität. Berlin 1890.

7) Dr. Otto Willmann. Die ſoziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunſchweig 1891. Dieſer Vortrag wurde am 7. Febr. 1891 in der „Gehe-Stiftung" zu Dresden gehalten. — Bedarf keiner Empfehlung.

8) Dr. Hermann Schiller. Schularbeit und Hausarbeit. Berlin 1891.

In der Berliner Schulkonferenz lautete die Frage 8: „Inwieweit iſt es, auch bei Verminderung der Geſammtzahl der Schulſtunden, möglich durch intenſiven methodiſchen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klaſſen?" Dieſe Frage wurde von dem Verfaſſer in klarer und meiſterhafter Weiſe beantwortet. — Hier bietet uns der Herr Verfaſſer ſeinen Vortrag in erweiterter Form.

9) Dr. Edmund Lange. Die Überfüllung der Gymnaſien und das Berechtigungsweſen. Hamburg 1890.

Eine Schrift, die kein Schulmann ungeleſen laſſen darf.

10) Felix Hartmann. Der deutſche Unterricht und die Schulreform Hamburg 1890.

11) Dr. Horſt Keferſtein. Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme. Hamburg 1890.

Nr. 10, 11 bilden Hefte zu den „deutſchen Zeit- und Streitfragen" — Heft 67 und 73. Wir kommen noch einmal auf dieſe Arbeiten zurück. — Sehr zu empfehlen.

12) H. Käker. Weſen und Bedeutung der nationalen Bildung. Hannover 1891. Preis 40 Pf.

13) Schuhr's Sammlung volkstümlicher Vorträge auf dem Gebiete der Geſundheitspflege, der körperlichen Erziehung und der Unfall-Verhütung. Berlin 1890. Preis 50 Pf.

14) Die Kaiſerliche Rede und die deutſche Schule der Zukunft. Vom Standpunkte eines jüngeren Fachgenoſſen aus beleuchtet. Berlin 1891. Preis 60 Pf.

15) Ein Wort zur Schulreform von einem Philologen aus den Reichslanden. Hamburg 1891. Preis 50 Pf.

16) Otto Perthes. Hoffnungen und Befürchtungen bei der Rede Sr. Majeſtät des Kaiſers zur Eröffnung der Schulenquête. Bielefeld 1890. Preis 40 Pf.

17) Clemens Rohl. Kritik des geſammten Schulweſens. Neuwied und Leipzig. Preis 1,50 M.

Bereits die erſte Auflage in unſern Blättern iſt eingehend beſprochen und empfohlen worden. Director Rohl iſt ein geborener Organiſator!

I.

Die Pädagogik in der Körnerschen Familie.

Zur Erinnerung an die Säkularfeier Theodor Körners am 23. September 1891.

Von

Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg.

Während in allen Gegenden unseres Vaterlandes, und vielleicht auch weit über dasselbe hinaus, die zahlreichen Verehrer des jugendlichen Sängers und Helden sich rüsten, die hundertjährige Wiederkehr seiner Geburt würdig zu feiern,[1] wird die leider stets hastende Zeit zu einer Vertiefung in das eigentliche Wesen seiner Persönlichkeit kaum gelangen können. Die Jubiläumsreden werden manches treffliche Wort enthalten, aber den Kern der Sache möchten sie kaum berühren, und dieser liegt nach unserer Ansicht in der Darlegung der Vorbedingungen, aus denen der Charakter Theodor Körners erwachsen ist und der Faktoren, die bewußt und unbewußt auf den Lebens- und Entwickelungsgang dieses Lieblings der Nation eingewirkt haben. Daß unter diesen Faktoren Erziehung und Unterricht nicht die letzten sind, braucht, da hier eine allgemeine Wahrheit vorliegt, für den betreffenden besonderen Fall wohl nicht weiter bewiesen werden. Weil nun aber die Art und Weise, wie Theodor Körner erzogen und unterrichtet wurde, zugleich ein getreues Bild des Unterrichts und der Erziehung aus jener Zeit überhaupt entwirft, so scheint eine dahingehende Betrachtung aus mehr als einem Grunde nicht ohne Anziehung. Zweifellos gehörte auch gerade der Vater, Christian Gottfried Körner, zu einer allerdings nicht großen Gruppe von kernhaften deutschen Männern, die in jenen Tagen allgemeinen

[1] Der Aufsatz wurde der Redaktion Mitte August eingereicht.

Schwankens, welche der Volkserhebung vorausgingen, fest in dem sicheren Boden ihres Charakters wurzelten. Keinerlei Liebäugeln nach oben, kein Schielen nach rechts oder links — heutzutage müßte man noch das Liebäugeln nach unten dazunehmen — sondern ein unentwegtes Schauen gerade aus, überhaupt ein furchtloses Denken und Handeln! Diesen Männern, diesen geistigen Führern, einem von Stein, Scharnhorst, Gneisenau, Fichte verdankt Deutschland seine eigentliche Wiedergeburt; ein Theodor Körner, ein Friesen, Hardenberg, Bärenhorst waren nur die Söhne, auch im geistigen Sinne, jener Streiter, welche ihnen die Gesinnung eingeimpft hatten; sie waren die Feldhauptleute, aber jene Väter doch die Feldherren, die eigentlichen Leiter, ja Urheber der großen Zeit zu Anfang des nun bald abschließenden neunzehnten Jahrhunderts. Und als ein besonders kräftiger spiritus rector muß der Vater Theodor Köners, Christian Gottfried, genannt werden.

Um aber gerade dessen Wesen ganz zu verstehen, ist ein Zurückgehen noch auf Theodors Großvater notwendig.

Dieser, Dr. Johann Gottfried, war Superintendent, Prediger an der Thomaskirche, Assessor des Kurfürstlichen Konsistoriums, ordentlicher Professor der Theologie an der Universität Leipzig und zuletzt noch Domherr des Stiftes zu Meißen. Entsprachen einem solchen langen Titel auch die Mittel, so flossen diese jedoch noch aus einer anderen Quelle. Bei der Heirat war die Liebe vorsichtig gewesen, indem die geistliche Wahl auf die Tochter aus einem angesehenen Kaufmannshause Leipzigs gefallen war. So reichten seine Verbindungen zugleich in die gelehrte und erwerbende Welt hinein und diese vorteilhafte Vereinigung von Wissen und Können diente unbestritten dazu, seinen Einfluß nach allen Seiten hin zu begründen und zu befestigen. Auch der Sohn durfte daher auf eine wirksame Hilfe bei seinem eigenen Fortkommen durch die Stellung und die Verbindungen des Vaters rechnen. Wir werden sehen, daß er solchen Nepotismus gänzlich verschmähte.

Der genannte Pastor und Professor, selbst der Sohn eines Geistlichen in Weimar, gehörte der streng orthodoxen Richtung an und that alles, seinen Sohn von Kindheit an auf die gleiche

Bahn zu bringen. Jedoch dieſe als Zwang empfundene Leitung übte gerade die entgegengeſetzte Wirkung aus. Zwar konnte eine freiere Auffaſſung in Glaubensſachen bei dem Sohne vorläufig natürlich noch nicht zu Tage treten, denn die ſtrenge und fromme Zucht des Thomasgymnaſiums ſeiner Vaterſtadt und der berühmten Fürſtenſchule zu Grimma, welche der Knabe beſuchte, war noch ganz nach dem Herzen des Vaters. Jedoch die philoſophiſchen Vorleſungen zuerſt auf der Univerſität Leipzig und wohl noch mehr diejenigen in Göttingen riefen ernſte Zweifel gerade religiöſer Art in ihm wach. Es war damals auch die Zeit des „Sturmes und Dranges", und die Werke Leſſings, vor allem die Erſtlingswerke Goethes, zündeten gewaltig. Daher konnte ſich Chriſtian Gottfried nicht entſchließen, dem Berufe des Vaters und Großvaters zu folgen, ſondern entſchied ſich für das juriſtiſche Studium. Aber auch dieſes gedachte er nicht nach der hergebrachten Schablone, ſondern ſo zu treiben, daß er neben der Rechtsphiloſophie mehr eine praktiſche Richtung einſchlug und die nationalökonomiſche, ja ſogar die technologiſche Seite in den Vordergrund ſtellte. Und noch ein Umſtand war es, welcher ihn überhaupt einen von den Wünſchen des Vaters abweichenden Weg einſchlagen ließ.

Chriſtian Gottfried Körner war muſikaliſch reich begabt. Im elterlichen Hauſe galt aber die Muſik, ausgenommen vielleicht die geiſtliche, als wertloſe Beſchäftigung. „Von meiner erſten Erziehung an," äußerte er ſich darüber ſpäter Schiller gegenüber, „klebte mir lange Zeit der Gedanke an, der Künſtler arbeite nur für ſein und anderer Menſchen Vergnügen. Eltern und Lehrer hatten ſich ſo viele Mühe gegeben, den Hang zum Vergnügen bei mir zu unterdrücken, es war ihnen gelungen, durch eine Art von leidenſchaftlicher mönchsartiger Frömmigkeit mich ſo ſehr zur Reſignation zu gewöhnen, daß ich über jede Stunde, die ich ohne Vorwiſſen und Erlaubnis meiner Vorgeſetzten mit irgend einer Ergötzlichkeit zugebracht hatte, Gewiſſensbiſſe fühlte und nie zufrieden war, als wenn ich eine beſchwerliche und unangenehme Arbeit vollendet hatte. Es fehlte mir nicht an Gefühl für dichteriſche und muſikaliſche Schönheiten, aber ich erlaubte mir nicht lange bei ihrem Genuß zu verweilen." Hatte nun ſchon die Philoſophie in den Anſchauungen

des offenen Kopfes eine Umwälzung hervorgebracht, so erst recht die Liebhaberei zur Kunst, welche ihn eine unbegrenzte Verehrung für den wahren Virtuosen jeder Art fassen ließ; diese Anschauung teilte man im elterlichen Hause keineswegs. So suchte sich der junge Magister der Philosophie und Doktor beider Rechte, welche beiden Würden Christian Gottfried mittlerweile erlangt hatte, denn einen ihm zusagenden Umgangskreis und fand ihn zunächst im Hause des Buchhändlers Breitkopf. Hier war es auch, wo er seine spätere Lebensgefährtin, die mit körperlicher und geistiger Anmut ausgestattete, aber vermögenslose Maria Jakobina Stock kennen lernte, die Tochter eines im Mansardenstockwerk des Breitkopf'schen Hauses wohnenden, aus Nürnberg stammenden Kupferstechers.

Waren die Eltern über seinen Umgang mit Künstlern und Kunstenthusiasten schon ungehalten, so gerieten sie förmlich außer sich, als ihr Sohn die „Kupferstechermamsell" für's Leben begehrte. Dieser aber hielt an seiner Neigung und seinem Entschlusse unverbrüchlich fest. „Ich liebte Minna," so schreibt er im Jahre 1785 an Schiller, „vier Jahre lang, ohne es ihr und mir selbst zu gestehen. Jetzt ist es drei Jahre, daß ich mich ihr entdeckte. Wir kämpften seit dieser Zeit mit Schwierigkeiten, die fast unüberwindlich schienen, — hatten des Kummers viel, — waren genötigt, uns zu trennen, um uns unserem Ziele zu nähern."

Solche Charaktertüchtigkeit und sein vorurteilsfreier Sinn ruhten zwar in dem Kern seines Wesens; aber auch, um beide zu entwickeln, hatten äußere Umstände viel mitgewirkt. So war sein Gesichtskreis wesentlich auf einer größeren Reise, welche er schon 1779 als Reisebegleiter eines jungen Grafen von Schönburg-Glauchau durch Deutschland, Holland, England, Belgien, Frankreich und die Schweiz unternahm, erweitert worden. Diese „Kavaliertour", eine damals beliebte Bildungsweise, welche sich namentlich junge Fürsten gestatteten, trug dem jungen Gelehrten gewiß noch größeren Nutzen ein, als dem jungen Kavalier. Seine auf dieser Reise erworbenen Kenntnisse waren ihm aber auch für seine spätere Laufbahn förderlich, ebenso sehr wie die Fürsprache des Vaters. Nachdem er sich kurze Zeit als juristischer Dozent in seiner Vaterstadt versucht hatte, nahm er

dort eine Stelle als Aſſeſſor an, und bereits 1783 erfolgte ſeine Verſetzung nach Dresden als Rat des Oberkonſiſtoriums und Aſſeſſor der Landesökonomie-, Manufaktur- und Commerzien-Deputation. Dieſer längliche Titel war hier aber nicht mit ausreichenden Mitteln verbunden. Körner bezog für beide Ämter nur im ganzen zweihundert Thaler Gehalt. Erſt mit dem Anfang des Jahres 1785 verbeſſerte ſich ſeine Lage weſentlich. Der Vater ſtarb, kurz darauf auch die Mutter. Er kam in den Beſitz des nicht unbeträchtlichen elterlichen Vermögens und konnte nun auch ſeine „Minna", wie er ſeine Braut zu nennen pflegte, — wahrſcheinlich eine Zuſammenziehung aus Maria und Jakobina, — heimführen.

In der Zwiſchenzeit hatte er auch auf die eigentümliche, in der Litteraturgeſchichte genugſam bekannte Art und Weiſe mit Schiller angeknüpft, und ſeit dem April des Jahres 1784 weilte dieſer bereits in Leipzig. Daß Schiller zu ſeines Freundes Hochzeit, welche am 7. Auguſt 1785 ſtattfand, das „Lied an die Freude" gedichtet habe, iſt eine irrige Anſicht. Wohl aber wohnte er dieſem Feſte mit Ferdinand Huber bei; und beide Freunde gaben von Leipzig aus dem jungen Paare, welches ſich in ſeine neue Heimat nach Dresden begab, ſogar hoch zu Roß das Geleit.

Die erſte Zeit der Körner'ſchen Ehe war eine nicht ganz ſorgenloſe. Zwar ſchien die Freude durch die Geburt eines Sohnes, die am 24. Juli 1786 erfolgte, bei den jungen Eheleuten voll und ganz einzuziehen. Aber gerade ſeit dem Wochenbette war Minna leidend, und das Söhnchen wurde ihnen nach kaum ſechs Monaten durch den Tod entriſſen. Jedoch Körners Gattin kräftigte ſich bald wieder, und als am 19. April 1789 eine Tochter geboren wurde, welche die Namen Emma Sophie erhielt, ſchien dem Glücke der Eltern kaum noch etwas zu fehlen.

Mehr und mehr bildete ſich nämlich auch damals das Körner'ſche Haus zu jenem Mittelpunkte litterariſcher und künſtleriſcher Beſtrebungen heraus, als welcher es in der „Wüſte der Geiſter," wie Schiller Dresden gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zu nennen pflegte, eine erfriſchende Oaſe bildete. Außer Schiller verkehrten in dem Körner'ſchen Heim ein Wilhelm von Humboldt, ein Goethe, Fr. Schlegel,

Novalis, Heinrich von Kleist, Oehlenschläger u. n. a. Von Künstlern erwähnen wir nur Mozart und Zelter. Ersterer trug dort die Partitur seines „Don Juan" vor. Wie wohl gerade er sich unter jenen bedeutenden Menschen fühlte, geht aus manchem kleinen Zuge hervor. „Für die reizende und geistvolle Doris, die Schwester der Frau, die auch sein Bild zeichnete, stand er, so wird berichtet, in hellen Flammen und sagte ihr mit süddeutscher Lebhaftigkeit die naivsten Schmeicheleien. Gewöhnlich kam er kurz vor Tisch und setzte sich, nachdem er sich in galanten Redensarten ergossen, an das Klavier, um zu phantasieren. Im Nebenzimmer wurde unterdessen der Tisch gedeckt, die Suppe aufgetragen, und der Bediente meldete, daß angerichtet sei. Aber wer mochte sich entfernen, wenn Mozart phantasierte? Man ließ die Suppe kalt werden und den Braten verbrennen, um nur immerfort den Zauberklängen zuzuhören, die der Meister, völlig in sich versunken und unempfindlich für die Außenwelt, dem Instrumente entlockte. Doch wird man auch des höchsten musikalischen Genusses am Ende überdrüssig, wenn der Magen seine Forderungen geltend macht. Nachdem einige Male die Suppe über Mozarts Spiel kalt geworden war, machte man kurzen Prozeß mit ihm. „Mozart," sagte Doris, indem sie ihren schneeweißen Arm sanft auf seine Schulter legte, „Mozart, wir gehen zu Tische, wollen Sie mit uns essen?" „Küß' die Hand, meine Gnädige, werde gleich kommen!" Aber wer nicht kam, war Mozart; er spielte ungestört fort. „So hatten wir denn," schloß Doris ihre Erzählung, „bei unserem Essen die ausgesuchteste Mozart'sche Tafelmusik und fanden ihn nach Tische noch am Instrumente sitzen."

Derartige Sterne und ihr Glanz zogen auch Hochgestellte an. Der Graf Karl Geßler, preußischer Resident am sächsischen Hofe, die Herzogin von Kurland, die Herzogin Amalia von Sachsen-Weimar und die Rudolstädtischen Prinzessinnen besuchten mit Vorliebe das Körnersche Haus. Als **am 23. September 1791** den Eltern wieder ein Sohn geboren wurde, übernahmen Graf Geßler und die Herzogin von Kurland bereitwillig Patenstellen. Nach dem ersteren wurde der Knabe Karl, nach der letzteren, Dorothea, **Theodor** genannt. Sein Rufname war lange Zeit Karl. Erst

ſpäter vertauſchte er dieſen mit dem anderen poetiſcheren, unter dem er berühmt geworden iſt.

Karl war anfangs ein ſchwächliches Kind, aber durch ſorgſame körperliche Pflege und regelmäßigen, reichlichen Genuß in der freien Luft erſtarkte er bald. Der Vater ſchreibt über ſeinen Knaben an Schiller: „Mein Karl würde dir viel Freude machen. Man giebt mir ſchuld, daß ich den Jungen verziehe. Wahr iſt's, daß ich mich mit ihm mehr beſchäftigen kann, als ich's mit Emma thun könnte." Dies lag wohl daran, daß Emma eine ſtillere, aber auch gleichmäßigere Natur, als der Knabe war und demzufolge auch der Beachtung weniger bedurfte. Dennoch gehörte Karl, wie der Vater in ſeinen „Biographiſchen Notizen" über ſeinen Sohn in vielleicht zu großer Beſcheidenheit ſelbſt urteilt, nicht zu den Kindern, die durch vorzeitige Kenntniſſe und Talente die Eitelkeit der Eltern befriedigen. In der That war er aber ſchon früh ganz geweckten Geiſtes. Mit drei Jahren ſollte er die erſten Beinkleider erhalten. Man hatte ihm klar gemacht, daß ſie ein Zeichen der Männlichkeit ſeien und dieſe ſich durch den Bart bekunde. Als nun der Schneider die Beinkleider brachte, ſtellte er an dieſen gleich die Frage: „Wo Bart is?"

Der Vater war beſtrebt, ſeine Kinder planvoll zu erziehen. Zu dieſem Zwecke las er viele pädagogiſche Schriften. Er ſcheint, falls man von ſeiner Erziehungsweiſe einen Rückſchluß auf ſeine Lektüre machen darf, namentlich durch die Bücher und Methode der Philanthropiſten angeregt worden zu ſein. Zweierlei ſpricht dafür, erſtens, daß er auf das Studium der Natur zurückging, welches er ſchon als Student eifrig betrieben hatte und zweitens, daß er die körperliche Ausbildung ſeines Sohnes mehr, als damals gewöhnlich geſchah, ins Auge faßte. Die Lehren von Salzmann und Gutsmuths fielen bei ihm auf fruchtbaren Boden.

Karl war aber auch in der That ſehr reizbar und leidenſchaftlich, und ſchon aus dieſem Grunde mußte ſeine geiſtige Ausbildung in langſamem Tempo vor ſich gehen. Als ſechsjähriger Knabe wurde er von den Eltern zum erſten Male in ein Theater mitgenommen. Die Vorſtellung regte ihn ſo auf, daß er in Krämpfe verfiel. Überhaupt beſaß er eine lebhafte Phan-

taſie, die aber auch ſeine Gedanken oft ablenkte, ſodaß ſeine Aufmerkſamkeit ſchwer dauernd an einen Gegenſtand zu feſſeln war. Er lernte deshalb ungleichmäßig. Seine Faſſungsgabe war zwar gut, aber ſeine Zerſtreutheit that den Fortſchritten Eintrag. Zur Erlernung der Sprachen bezeigte der Knabe wenig Neigung, mehr für die Geſchichte, Naturkunde und Mathematik. Auch im Rechnen machte er ſchnelle Fortſchritte. Heftig und hartnäckig ſoll ſein Widerwille gegen das Franzöſiſche geweſen ſein, als er in den übrigen neueren Sprachen ſchon bedeutend vorwärts gekommen war; deſſenungeachtet drückte Theodor ſich auch franzöſiſch ganz gewandt aus; in ſeinen Erſtlingswerken, in „Amors Heerſcharen“ und in ſeinen Luſtſpielen, wie die „Gouvernante“, ſtreute er franzöſiſche Wendungen ſogar mit Vorliebe ein.

Emma war viel leichter zu erziehen. Sie trieb alles mit großem Ernſte, weil ſie wirkliche Freude daran hatte. Lange blieb ſie Kind und ſpielte ebenſo gern mit der Puppe, wie ſie tanzte und zeichnete. Zur Malerei beſaß ſie ein ausgeſprochenes Talent, welches ſie unter der Leitung ihrer Tante ausbildete. Dieſe war eine vorzügliche Paſtellmalerin, und der preußiſche Staat hat nach ihrem Tode eine Reihe ihrer Paſtellgemälde angekauft. Emma aber hat das Bildnis ihres Bruders gezeichnet. Das den meiſten Körnerbiographien beigegebene Porträt, auf welchem er als Adjutant mit ſteifer Halsbinde und melancholiſchen Augen dargeſtellt iſt, rührt von ihrer Hand her.

Entwickelten ſich die geiſtigen Fähigkeiten des Sohnes nur langſam, ſo geſchah es dann auch nicht auf Koſten ſeiner Geſundheit. Die ſchon angedeuteten gymnaſtiſchen Übungen pflegte der Vater ſo nachhaltig, daß der Jüngling nicht nur ein tüchtiger Elbſchwimmer, ſondern auch ein dreiſter Reiter, ein geſchickter Fechter und ein raſcher Tänzer wurde. Namentlich liebte er den Walzer und hat dieſen Tanz in einem Gedichte gefeiert (Theodor Körner's ſämtliche Werke, herausgegeben von Karl Streckfuß. Berlin 1891, Nicolaiſche Verlagsbuchhandlung, Seite 167): „Beim Tanze im ſächſiſchen Saale“.

„Wie die Walzer vorüberfliegen,
Wie ſie ſich drehen und wiegen
Im leichtdurchwirbelten Kranz!

Weg mit den fremden Touren,
Der Verbindung unleugbaren Spuren!
Auch der Deutsche hat seinen Tanz;
Da wird der Mut so lebendig und frei,
Und die Grazie bleibt der Natur getreu!"

Noch nach einer anderen Richtung wurden seine körperlichen Fähigkeiten ausgebildet, die ebenfalls auf Salzmann'schen Theorieen oder, genauer ausgedrückt, denjenigen des Pädagogen Bernhard Blasche fußt. Dessen Werke, z. B. der „technologische Jugendfreund" oder wenigstens die „Werkstätte der Kinder" (Gotha 1800—1802, 4 Bände) werden Körners Vater bekannt gewesen sein. Er ließ es sich wenigstens angelegen sein, Auge, Ohr und Hand seines Sohnes, die recht bildungsfähig waren, zeitig zu üben, und so trieb dieser sowohl mit Erfolg geometrisches und landschaftliches Zeichnen, wie er auch feinere Drechslerarbeiten nicht ohne Geschick anfertigte.

Aber auch darin scheinen die Philanthropisten auf Chr. G. Körners Erziehungsart eingewirkt zu haben, daß er seine Kinder möglichst die eigenen Wege gehen ließ und sie nur unmerklich beeinflußte und leitete, fast niemals aber mit unbeugsamer Strenge verfuhr. Freilich waren Sohn und Tochter auch gut geartet, die große Milde wäre in vielen anderen Fällen gewiß von Übel gewesen. Auch ergänzten sich Bruder und Schwester vortheilhaft, und der veredelnde Einfluß namentlich des weiblichen Wesens auf das Naturell des unbändigen und in der ersten Entwickelung ungraziösen Knaben war nicht zu verkennen. „Auf die Richtung des Gemütes und Bildung des Charakters eines Knaben ist es von günstigem Einfluß", schreibt auch der Vater, „eine um einige Jahre ältere Schwester zu haben. Die griechische Muse verherrlicht dies Verhältnis in zwei Gestalten, wie sie edler und schöner nicht wieder geschaffen wurden: in Antigone und Iphigenie. Unserem Theodor ward unter vielen Begünstigungen des Lebens auch diese zu teil, eine um drei Jahre ältere Schwester zu besitzen, ausgezeichnet durch frühzeitig entwickelte Talente und Liebenswürdigkeit des Geistes und Herzens".

Ein Hauptgrund, den Sohn thunlichst ohne Zwang sich entwickeln zu lassen, mag allerdings die eigene Jugenderfahrung gewesen sein. Der Vater hatte den Druck einer, wenn auch

noch so gutgemeinten Zwangserziehung als großes Hemmnis empfunden und wollte seinen Sohn davor bewahren. Um diesem aber einen sichern Halt im späteren Leben zu geben, erschien ihm kein Mittel geeigneter, als schon den jugendlichen Geist mit edlen Regungen zu erfüllen.

Deshalb war der Vater früh bedacht, die Kinder an höhere Bestrebungen und geistige Genüsse zu gewöhnen. Deklamatorische, musikalische und theatralische Aufführungen, in denen Sohn und Tochter an passender Stelle mitwirkten, wurden veranstaltet. Am Sylvesterabend des Jahres 1802 schreibt der Vater an Schiller: „Heute solltest du hier sein. Meine Kinder spielen heute Komödie bei uns, den Stammbaum von Anton Wall und den Hahnenschlag, ein niedliches Produkt, das für Kotzebue wirklich zu gut ist. Karl spielte neulich den Schnaps in den beiden Billets von Anton Wall nicht übel. Emma stellt sich recht artig dazu an.“ Als die Eltern ein Jahr darauf noch eine Pflegetochter ins Haus nahmen, Julie Kunze, die Tochter eines verstorbenen Leipziger Freundes, erhielten die Kinder in diesem gutartigen und begabten Mädchen, welches etwas älter als Emma war, eine wirkliche Schwester. So wurde Körners Gutthat reichlich belohnt. Der Vater fühlte sich zu seiner Pflegetochter besonders hingezogen, weil diese, wie er, für die Musik viel Talent an den Tag legte. Deshalb ließ er den drei Kindern von einem ausgezeichneten Lehrer Unterricht im Gesange erteilen und konnte sich bald an ihren Leistungen erfreuen. Julie, zu welcher Heinrich von Kleist eine feurige Neigung faßte, die auch anfangs erwidert wurde, bis der Dichter sie sich durch eigene Schuld verscherzte, machte später ihr Glück. Sie heiratete einen Grafen von Einsiedel auf Gnandtstein und blieb bis ans Ende mit der Körnerschen Familie in Verbindung, der sie stets in treuer Liebe und Dankbarkeit zugethan war.

Auch als Schillers Tell kurz nach seinem Erscheinen im Körnerschen Kreise mit verteilten Rollen vorgelesen wurde, wirkten die Kinder mit. Theodor trug seine Rolle des „Walther Tell“, als er an die Reihe kam, ganz frei vor. Der Knabe würde zu derartigen Nebenbeschäftigungen kaum Zeit gefunden haben, wenn er in den geregelten Gang eines Schulsystems eingefügt

gewesen wäre. Und die Anforderungen der gelehrten Schulen in damaliger Zeit waren durchaus keine geringeren, als in unseren Tagen. Jedoch Ch. G. Körner scheint für seinen Sohn einen ähnlichen Bildungsgang im Sinne gehabt zu haben, wie ihn der kaiserliche Rat Goethe für seinen Wolfgang eingeschlagen hatte. Schon als 1787 der Graf Geßler seinem Dresdener Freunde den Weimarer Heros auf dem berühmten Loschwitzer Weinberge zuführte, wurde Körner sogleich von Goethes imponierendem Wesen eingenommen. Beide blieben in brieflicher Verbindung, obschon diese allerdings keine so rege war, wie zwischen Körner und Schiller. Ersterer fühlte sich besonders von Goethes Buch, „Wilhelm Meisters Lehrjahre", angezogen, welches bekanntlich eine Fundgrube für Goethes pädagogische Anschauungen ist. Körner veröffentlichte dann auch in den „Horen" (Jahrgang 1796) eine kleine Abhandlung in Form eines Briefs an den Herausgeber über dieses Werk. Dieselbe enthält eine Würdigung Wilhelm Meisters, die Goethe viel Freude machte. Trefflich sind folgende Worte daraus: „Seine (Wilhelm Meisters) Seele ist rein und unschuldig. Ohne einen Gedanken an Pflicht, ist ihm durch eine Art von Instinkt das Gemeine, das Unedle verhaßt, und von dem Trefflichen wird er angezogen. Liebe und Freundschaft sind ihm Bedürfnis, und er ist leicht zu täuschen, weil es ihm schwer wird, irgend etwas Arges zu ahnen. Er strebt zu gefallen, aber nie auf Kosten eines anderen. Es ist ihm peinlich, irgend jemandem eine unangenehme Empfindung zu machen, und wenn er sich freut, soll alles, was ihn umgiebt, mit ihm genießen" [1].

Nach solchem Vorbilde, das an Rousseaus Emil und Basedowsche Ideen erinnert, das eigene Kind zu erziehen, mochte Ch. G. Körner wünschen. Um sich nun aber die freie Bewegung auf diesem Gebiete zu sichern, erschien ihm eine Privaterziehung geeigneter, als der Besuch einer öffentlichen Schule, wenn die Abweichung von der Goetheschen Erziehung auch darin besteht, daß dieser überhaupt keine öffentliche Lehranstalt besuchte, während Körners Sohn eine Zeit lang auch Unterricht

[1] Christian Gottfried Körners Gesammelte Schriften, herausgegeben von Adolf Stern. Leipzig. Verlag von Fr. Wilh. Grunow. 1881. Seite 111.

auf der Kreuzschule in Dresden erhielt. Hauptsächlich wurde Theodor aber durch ausgesuchte Privatlehrer unterrichtet. Unter diesen war, nach dem Berichte des Vaters, ein guter Historiker, Dippold, nachher Professor in Danzig, ein trefflicher Religionslehrer, Pfarrer Roller und der tüchtige Lehrer der Mathematik, später Professor bei der sächsischen Ritterakademie, Fischer.

Zweierlei läßt der Vater aber unerwähnt, erstens, daß er seinem Knaben zuerst selbst Unterricht erteilte und zweitens die Thätigkeit eines Privatlehrers, Namens Küttner. Dennoch kann dieser kein ganz mittelmäßiger Pädagog gewesen sein; denn ihn erfüllte das anerkennenswerte Streben, sich unter Pestalozzi in der wahren Pädagogik zu vervollkommnen, so sehr, daß er zu Anfang des neuen Jahrhunderts nach Iferten ging. Jedoch Theodor hatte keine große Achtung vor seinem Präzeptor. Er verfaßte sogar Spottgedichte auf ihn. Seine ersten poetischen Versuche beschäftigen sich gerade mit diesem Hauslehrer; in einem seiner frühesten Gedichte heißt es:

„Bleibt mir nur Küttner! Wo gebricht's
Mir dann, daß ich mich rühme.
Thust du mir nichts, thu' ich dir nichts,
Ist seine Hauptmaxime.
Wie ich ihn liebte, liebt' ich nie;
Wir leben, ganz in Harmonie,
Ein Leben wie die Engel!"

Und beim Abschied leistete Theodor sich zwei ähnliche Gedichte, das eine sogar in französischer Sprache:

„Kuttner a le plus beau dessein,
Kuttner s'en va à Yverdun,
Sa philanthropie est extrême:
Il veut — il est pasteur des âmes —
Sauver les coeurs — des belles dames
En les retenant pour soi-même".

Das zweite Gedicht ist eine Art Parodie auf Schillers bekannten „Hektors Abschied", wie denn Theodor überhaupt in seinen ersten Gedichten sehr „schillerte".

Wir greifen wohl nicht fehl, wenn wir das Verhalten Theodors diesem Hauslehrer gegenüber größtenteils auf Rechnung eines jugendlichen Mutwillens setzen, welchem der Vater nicht steuern mochte. Wie es häufig zu gehen pflegt, hatten die

Eltern dem anfänglich kränklichen Kinde vielen Willen gelaſſen, und nun waren ſie in mancher Hinſicht vielleicht zu nachſichtig. Am ſtrengſten ſcheint noch die Tante den Knaben behandelt zu haben; in dem erſten Gedichte wird auch ihr daher folgende Strophe gewidmet:

„Mit Tantchen lieg' ich, 's iſt dir kund,
In ew'gem Zank und Hader.
Zwar bohrt ſie mich ſogleich in Grund
Mit ihres Zorns Geſchwader;
Doch wie ein Britte, ſag' ich dir,
Großmütiglich verzeiht ſie mir,
Geb' ich nur gute Worte".

Und auf das Verhalten der Schweſtern werfen die nachſtehenden Verſe ein Streiflicht:

Das iſt ein Unglück, meiner Treu'!
Doch ſtill, was hilft das Klagen?
Ständ' mir nicht manchmal Julchen bei,
So wär's nicht zu ertragen.
Emma in ihrer Majeſtät
Will immer die Gerechtigkeit
Bei jedem Quark ſtatuieren." —

Was nun ſein poetiſches Talent ſelbſt betraf, ſo machte der Vater daraus nicht viel, getreu dem Grundſatze, bei ſeinem Knaben geiſtiges Wachstum weder zu hemmen, noch gar treibhausartig zu fördern. Er handelte nach dem Grundſatze, das, was nicht von ſelber wachſe, auch nicht zu pflanzen. Sein Begriff von der Kunſt überhaupt war zu hoch, um in einem Falle, der ihn ſo nahe anging, nicht ſorgfältig darüber zu wachen, daß nicht bloße Neigung mit echtem Berufe verwechſelt werde. Leichtigkeit der Produktion allein war ihm noch kein hinlänglicher Grund der Entſcheidung; denn er war der richtigen Anſicht, daß ein Beifall, der nicht ſchwer errungen werde, gefährlich ſei, weil er dazu verleiten könne, auf niederer Stufe ſtehen zu bleiben, wenn Trägheit ſich mit Eitelkeit verbinde. In der That hätte bei Theodor eine Überſchätzung ſeines poetiſchen Talents vielleicht eintreten können, wenn der Vater mit ſeinem Lobe verſchwenderiſch geweſen wäre, da die Reime dem Knaben nur ſo zuſtrömten.

Eine andere ebenfalls nicht gewöhnliche Begabung zeigte

Theodor für die Musik. Zunächst spielte er Violine, vertauschte aber dieses Instrument nachher mit der Guitarre und vereinigte auf diese Weise glücklich die beiden Künste, Musik und Poesie, indem er, seine Zither am gestickten Bande, am Abend die stillen Straßen der Neustadt durchstreifte und sich als Troubadour oder deutscher fahrender Sänger fühlte. Es gelangen ihm selbst kleinere Kompositionen zu von ihm gedichteten Liedern. So war er ein Sänger in des Wortes weitgehendster Bedeutung.

Als der Sohn in das Alter kam, in welchem die Jugend sich einen Lebensberuf erwählen muß, ließ Ch. G. Körner seinem Sohne wieder möglichst freie Hand. Sein Verfahren zeugt von einem gesunden pädagogischen Sinne. „Eine der schwersten Aufgaben für einen Vater ist," schreibt er, „den Sohn bei der Wahl des künftigen Standes zu leiten. Genaue Abwägung der Vorteile und Nachteile eines jeden Verhältnisses ist von der Jugend nicht zu erwarten; was sie bestimmt, sind oft unzureichende Gründe, und gleichwohl ist es bedenklich, ihrem Entschluß zu widerstreben, da man besonders bei lebendigen und kraftvollen Naturen zu wünschen hat, daß Geschäft und Neigung zusammentreffe. Und ein Geschäft, das ihm künftig ein hinlängliches Auskommen sichern konnte, hatte auch Theodor Körner zu wählen, da er auf den Besitz eines bedeutenden Vermögens nicht rechnen durfte. Der Bergbau hatte viel Anziehendes für ihn durch seine poetische Seite und durch die vielfältige Geistesnahrung, die seine Hilfswissenschaften darbieten. Für die innere vollständige Ausbildung des Jünglings war dies zugleich sehr erwünscht. Bei einem überwiegenden Hange zu dem, was die Griechen Musik nannten, bedurfte er zum Gegengewicht einer geistigen Gymnastik, und bei dem Studium der Physik, Naturkunde, Mechanik und Chemie gab es Schwierigkeiten genug zu überwinden, die aber mehr reizten, als abschreckten."

Als nun Theodor die Bergakademie zu Freiberg bezieht, ist für die pädagogischen Grundsätze des Vaters nicht minder charakteristisch, mit welchen Worten er diesen Eintritt seines Sohnes ins Leben begleitet. „Seit heute", schreibt er ihm unter dem 10. Juni 1808, „bist Du nun, lieber Sohn, Dir selbst überlassen. Über diese wichtige Veränderung in Deinem

Leben habe ich Dir wenig zu sagen. Ich liebe die Vermahnungen nicht, weil ich sie für unnötig halte, wenn man Grund zum Vertrauen hat, und weil sie im entgegengesetzten Falle ganz unnütz sind. Ohne Vertrauen auf Dich würde ich sehr unglücklich sein, aber ich rechne fest darauf, daß Du fortfahren wirst, Deinen Eltern Freude zu machen."

Unaufhörlich ist er aber von jetzt an bestrebt, seinem Sohne mit seiner eigenen gereiften Erfahrung beizustehen und gewährt ihm, damit sich Theodor auch auf diese Weise bilde, gern die Mittel zu längeren und kürzeren Reisen. Als Theodor zum Bergbau die Lust verliert, will er ihn nicht zur Fortsetzung dieses Studiums nötigen. Er macht ihn nur darauf aufmerksam, daß man doch ein Brodstudium erwählen müsse. Dessenungeachtet solle er bei dem „Umsatteln", — der Sohn wollte sich, wie es auch der Vater versucht hatte, der akademischen Laufbahn widmen, — nicht zu ängstlich sein. Nur nach dem Höchsten müsse er immer streben, keine Erschlaffung, kein Strohfeuer, keine Mittelmäßigkeit zeigen! Ernst und Liebe, die dem Deutschen so wohl anstehen, würden auch ihn dann zu einem würdigen Ziele führen.

Im allgemeinen hatte der Vater große Freude an seinem Sohne und dessen Briefen und verjüngte sich selbst, wenn er sah, wie Lebenskraft und Lebenslust sich in diesem regte. „Die Briefe des Vaters", sagt F. Jonas, „gehen auf alle Gedanken des Sohnes ein. Sie enthalten auch wohl gute Ratschläge und Lehren, aber mit Maß und ohne Herbheit im Tadel. Daneben erzählt er ausführlich alles, was den Sohn und was ihn selbst interessiert, und schreibt nie in gekünsteltem Tone, sondern frei und gerade, wie es ihm um das Herz war. Er stimmt sich im Verkehrstone mit dem Sohne nicht mühsam herab, sondern in seinem heiteren, kindlichen Sinn konnte er den jugendlichen Frohsinn desselben nachfühlen, und durch sein reiferes Urteil hob und zog er zugleich den Sohn empor, ohne daß er selbst sich der pädagogischen Absicht dabei deutlich bewußt war, und ohne daß der Sohn eine Absicht merken konnte, noch sich in seiner Freiheit und jugendlichen Freude am eigenen Urteilen beschränkt sah. Wie Körner in der Kritik stets von dem Gedanken ausgegangen war, daß der Künstler nicht einer ein-

seitigen Theorie Gehör geben müsse, und nicht nach einer solchen gemessen werden dürfe, sondern daß jeder wahre Künstler von einem gewissen Instinkt geleitet werde, der über den Regeln stehe, und daß er selbst für sein Kunstwerk eigentlich immer die höchste Instanz sei, so meinte er auch in der Erziehung dem individuellen Charakter vor allem sein Recht belassen zu sollen und nicht immer allgemeinen Ideen, am wenigsten hergebrachten, folgen zu müssen. Er war nicht blind gegen die Mängel seines Sohnes, aber er wußte, daß er bei der Eigenart desselben nicht alle Tugenden anpflanzen könne, und er übte die weise Selbstbeschränkung, zunächst das zu fördern und zu ziehen, was von selbst wuchs, und Fremderes nicht mit Ungestüm aufzupfropfen, sondern mit Vorsicht und unbemerkt anzubieten. Zu dieser notwendigen Selbstbeschränkung des guten Pädagogen gelangt nie der Pedant, der nach Regeln erziehen will, sondern nur der freie, vielseitig gebildete Mann, der jede Individualität gelten läßt, sie freudig nach ihrem besonderen Werte anerkennt und sorgsam hegt und pflegt. Liebt der Pedant eigentlich in seinem System nur sich selbst gleichsam als Musterbild, so übt der wahre Pädagoge vor allen anderen Tugenden die Liebe, die nicht das ihre, sondern das des anderen sucht; denn „Kinder brauchen Liebe."

Bei dieser Darlegung vergißt Jonas nur eins, nämlich, daß die durch den Philanthropinismus angeregten neuen Ideen genau das anstrebten, was auch Ch. G. Körner will, nämlich die freie, vielseitige, von aller Pedanterie entfernte Bildung.

Nach dem Zeugnis der Lehrer an jener Freiberger Akademie, vor allem der Professoren Werner und Lampadius, hatte der Jüngling seinen Aufenthalt in Freiberg mit Nutzen verwandt. Und noch eine andere Frucht war in jener Zeit gereift, die Gedichtsammlung „Knospen", welche der Vater durch einen befreundeten Verleger herausgeben ließ. Die wertvollsten Beiträge in derselben sind die geistlichen Sonette. Sie bekunden einen frühen Ernst des Verfassers, bei aller Lebenslust desselben. Das Treiben in den Tiefen der Erde und das Schicksal zweier geliebter Freunde hatte auch Theodors Charakter vertieft. So trug er sich damals sogar mit dem Gedanken, ein regelmäßig erscheinendes Taschenbuch für Christen heraus-

zugeben. „Er hatte," sagt über seine religiöse Denkungsart der Vater, „die Religion nicht als finstere Zuchtmeisterin und Störerin unschuldiger Freuden, sondern als seelenerhebende Freundin kennen gelernt. Seine ganze Erziehung war darauf gerichtet, daß er durch edlere Triebfedern, als durch Furcht, bestimmt werden sollte, und frühzeitig gewöhnte er sich, das Heilige zu verehren. Daher die Unbefangenheit und Wärme, mit der er das Herzliche des Christentums auffaßte. Zu einer Zeit, da die übermütige Stimmung einer kraftvollen und sorglosen Jugend bei ihm die herrschende war, entstanden ohne alle äußere Veranlassung aus innerem Drange seine geistlichen Sonette. Schon ihre Einfachheit bürgt dafür, daß sie nicht zu den Produkten der Mode gehörten." Und Theodor selbst schreibt: „Soll uns denn die Religion, für die unsere Väter kämpften und starben, nicht ebenso begeistern und sollen diese Töne nicht manche Seele ansprechen, die noch in ihrer Reinheit lebt? Es giebt so schöne Züge der religiösen Begeisterung in den Zeiten des dreißigjährigen Krieges und vorher, die auch ihren Sänger verlangen."

Nachdem Theodor Freiberg verlassen hatte, hielt er sich einige Zeit in Karlsbad und auf dem Gute Löbichau seiner Patin und Gönnerin, der Herzogin von Kurland, auf, die sein dichterisches Schaffen stets liebevoll anregte. Dann besuchte er die Universität Leipzig, deren Studenten aber in zwei feindliche Feldlager geteilt waren, die der Konstantisten und Amicisten, welche sich mit dem Schläger und, manchmal auch, mit dem Ziegenhainer in der Hand, befehdeten. Daneben gab es allerdings noch einige harmlosere Vereinigungen, wie eine litterarische Gesellschaft, „Makaria", d. i. die Glückselige, der sich Körner auch zunächst anschloß. Jedoch mit der Zeit wurden ihm diese „Schäfer von der Pleiße" zu langweilig und er „sprang" bei den Konstantisten „ein", für die er als geübter Fechter eine sehr wertvolle Errungenschaft war. Nun wurde er aber nicht bloß ein flotter Bursch, sondern mehr als das. Er wurde in eine häßliche Prügelei auf offener Straße mit der „Sulphuria" oder „Schwefelbande", mit welcher Bezeichnung die Gegner der Konstantisten beehrt wurden, verwickelt. Die Angelegenheit kam vor den Senat. Jedoch Theodor konnte der

Ladung desſelben nicht einmal Folge leiſten. Er war in einem neuen Duell verwundet worden. Da eine ſehr ſtrenge Strafe in ſicherer Ausſicht ſtand, entfloh er nach Berlin. Der Vater ſchrieb ihm unter dem 25. März 1811: „Lieber Sohn! Du weißt, daß es mir ſchwer wird, Dir nicht zu vergeben, ſelbſt wenn ich Urſache habe, mit Dir unzufrieden zu ſein. In dem gegenwärtigen Falle hätte ich freilich eine ſolche Wendung der Sache nicht erwartet. Nach dem, was vorgefallen war, kann ich Dir freilich nicht verdenken, daß Du lieber von Leipzig heimlich weggingſt, als Dich der Gefahr ausſetzteſt, ein halbes Jahr in's Karzer geſperrt zu werden. Aber eine andere Frage iſt, ob das Vorgefallene nicht zu vermeiden geweſen wäre. So ungern ich über vergangene Dinge predige, die nicht zu ändern ſind, ſo muß ich Dich doch diesmal auf einige Punkte aufmerkſam machen, weil es ſcheint, daß Du im Taumel der Leidenſchaft alle Deine Verhältniſſe zu vergeſſen gewohnt biſt und beſonders nicht daran denkſt, was Deinen Eltern Kummer und Sorge verurſachen muß. Du kannſt mir nicht Schuld geben, daß ich einen Pedanten oder Philiſter aus Dir machen will, aber von einem Jüngling von zwanzig Jahren, dem es nicht an Verſtand und Stärke der Seele fehlt, kann man in wichtigen Fällen einige Beſonnenheit fordern; man kann erwarten, daß er nicht wie ein Trunkener ſich von jeder Leidenſchaft fortreißen laſſe. Die Ruhe meines Lebens beruht auf dem Glauben an Deinen perſönlichen Wert und an Deine Liebe zu mir. Dieſen Glauben habe ich auch jetzt nicht verloren. Ich weiß, daß Du unfähig biſt, unedel zu handeln, daß es Dich ſchmerzt, mich zu betrüben, und daß es Dein eifriger Wunſch iſt, mir Freude zu machen. Dies kannſt Du leicht in der Periode Deines Lebens, die Du jetzt in Berlin anfängſt, und von allem Vergangenen wird alsdann unter uns nie mehr die Rede ſein.“

Das war die erſte und die letzte Strafpredigt des Vaters an ſeinen Sohn. Sie wirkte; denn ſchon der auch etwas ernüchternde Aufenthalt in Berlin, noch mehr aber die völlig veränderte Umgebung an Menſchen und Dingen in Wien führten einen Läuterungsprozeß herbei. Nach demſelben konnte aber die Erziehung Theodors als abgeſchloſſen angeſehen werden. Der Vater durfte von da an ſein Erziehungsprogramm als glücklich

durchgeführt betrachten. Sein Sohn wurde bald sein wirklicher, ihm in allem erfolgreich nachstrebender Freund.

Es erübrigt nun noch, die Stellung Ch. G. Körners zur Pädagogik in Bezug auf seine schriftstellerische Thätigkeit und auf ein späteres Amt in Berlin ins Auge zu fassen.

Ch. G. Körner verfaßte sehr verschiedenartige Schriften. Adolf Stern, der Herausgeber derselben, hat sie nach drei Gesichtspunkten geordnet: 1. Philosophische, litterarische und ästhetische Schriften. 2. Biographische Aufsätze. 3. Politische Schriften. Von der ersten Gruppe gehören in das Bereich der Pädagogik außer dem bereits angeführten Briefe über „Wilhelm Meister" seine „Ideen über Deklamation" und „Über die deutsche Litteratur." Diese „Ideen" wurden für Schillers „Neue Thalia" (Viertes Stück (1793) S. 101) geschrieben. „Das Vorlesen," sagt er darin, „giebt dem Gedanken Persönlichkeit. An die Stelle einer allgemeinen Vorstellung tritt ein einzelnes Wesen, das auf bestimmte Art denkt und empfindet. Der abstrakte Begriff erscheint in menschlicher Gestalt. Daher der stärkere Eindruck beim Hören. — Vielleicht war Gesang früher als Sprache, so wie Poesie, als Sprachkunstwerk, früher als Prosa. — Der vollendete Sinn der Rede giebt eine gewisse Befriedigung. Mit dieser hört die vorhergehende Anstrengung des Sprechenden auf, und wenn er vorher, um besser gehört zu werden, die Stimme erhoben hatte, so sinkt sie in diesem Moment der Ruhe um eine Stufe tiefer. Daher der Schlußfall beim Ende der Periode. — Nicht eine bestimmte Reihe von Gedanken allein soll vor dem Hörenden aufgeführt, auch die Empfindungen, welche diese Gedanken begleiteten, sollen bei ihm erweckt werden. — Es ist Pflicht des Vorlesers, das Coulissenspiel der Autorschaft möglichst zu verbergen. Was wir von ihm empfangen, muß als ein freies Produkt der schönen menschlichen Natur erscheinen. — Das erste Gesetz der Deklamation ist, nicht das kleinste Zeichen einer leidenschaftlichen Stimmung in den Momenten der Ruhe zu verschwenden. — Es giebt dreierlei Accente in der Deklamation, für den Verstand, für das Herz und für das Ohr."

Neben diesen durch das Studium Lessings und Kants angeregten Ideen und dem Briefe über die deutsche Litteratur, in

welchem er einem zu unbedingten, jetzt gänzlich vergessenen Bewunderer des französischen Geistes recht patriotisch den Standpunkt klar macht, enthalten nicht minder seine philosophischen Schriften manche auch für unsere Tage noch vollkommen zutreffende Bemerkung über Pädagogik. So namentlich die „Philosophischen Briefe zwischen Julius und Raphael (Thalia, 3. Heft 1787, S. 100).

Als eins seiner letzten schriftstellerischen Erzeugnisse ist ein pädagogischer Aufsatz beachtenswert, der sich bisher nur als Handschrift im Dresdener Körnermuseum vorfand und welcher die anfangs der zwanziger Jahre in manchen preußischen Regierungskreisen herrschende Abneigung gegen die Universitätsfreiheiten und Universitätsüberlieferungen zerstreuen oder wenigstens auf ein vernünftiges Maß zurückführen sollte. („Über die Bedingungen eines blühenden Zustandes der preußischen Universitäten.")

So kämpfte Ch. G. Körner auch in Preußen, zu dessen höheren Beamten er seit 1815 gehörte, mannhaft und entschlossen im Sinne einer freiheitlichen Entwickelung auf dem Gebiete des Staates und der Wissenschaft. In seinem engeren Vaterlande allerdings glaubten gewisse Wortführer der patriotisch-sächsischen Partei ihn schon deswegen für eine Art Vaterlandsverräter halten zu müssen, weil sein Sohn für die deutsche Sache sein Herzblut hingegeben hatte! Unvergessen bleibt ihm nicht minder sein furchtloses Auftreten gegen den Denunzianten des Tugendbundes, Professor Schmaltz, wenn auch seine Gegenschrift: „Stimme der Warnung bei dem Gerücht von geheimen politischen Verbindungen im preußischen Staate" (Berlin 1815, in der Nicolai'schen Buchhandlung) einen viel kräftigeren Ton hätte anschlagen können.

1817 übernahm ihn von Altenstein in das neugebildete Kultusministerium. An Stelle des Titels Staatsrat erhielt er den eines Geheimen Ober-Regierungsrates. Wenn sein Einfluß auch nie ein sehr umfassender war, so lag das in seinem mehr friedlichen, namentlich künstlerischen Bestrebungen, als unruhiger Politik zugewandten Wesen. Wie Karl Streckfuß in dem Ch. G. Körner gewidmeten Nachrufe ganz richtig sagt, trug sein Thun nie die Spur leidenschaftlicher Glut; aber wohlthätige

Wärme verbreitete ſich über alles, was von ihm ausging. Er war mild und heiter beim Ernſten, mild und ernſt beim Heitern, in dieſem und jenem gleich anſpruchslos.

Hatte das frühzeitige, wie immer glorreiche Ende ſeines Sohnes vielleicht auch einen Teil ſeiner Thatkraft mit hinweggenommen, ſo blieb ihm doch noch immer genug übrig, um im Sinne ſeines verklärten Lieblings für Freiheit und Idealismus einzutreten. Eingedenk des Goetheſchen Wortes: „Edel ſei der Menſch, hilfreich und gut," benutzte er ſeine Stellung, um nach Kräften hauptſächlich die Lage der Lehrer zu verbeſſern und ihren Witwen und Waiſen das Daſein zu erleichtern. Jedoch bereits damals fehlte es im Staate am beſten, am Gelde; denn, wie ſchon er ſagte, die Zeitumſtände beſchränkten nur zu oft die Kräfte desſelben. Auch für die höheren Schulen hatte er namentlich als Kurator des Berliniſch-Köllniſchen Gymnaſium im Grauen Kloſter zu ſorgen, und eine ſeiner liebſten Beſchäftigungen war die ihm übertragene Vertretung der muſikaliſchen Angelegenheiten im Miniſterium.

So hat Theodor Körner's Vater bis an ſein Lebensende — er ſtarb am 13. Mai 1831 und wurde nach ſeinem Wunſche neben dem Heldenſohne bei Wöbbelin unter der Eiche, bedeckt mit Moos und Schorfe, begraben — im Geiſte auch einer geſunden Pädagogik und für das Wohl und Gedeihen derſelben in Haus und Amt rühmlich gewirkt.

II.

Die hauswirtſchaftliche Ausbildung der Mädchen[1].

In der altgriechiſchen Kolonie Lokroi mußte jeder Bürger, der ein neues Geſetz, eine Reform beantragen wollte, mit einem Strick um den Hals vor dem Rate der Tauſend erſcheinen.

Der Antragſteller gab damit kund, daß er ſich der vollen

[1] Vortrag, gehalten auf der 29. allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung in Mannheim. Umgearbeitet und erweitert.

Verantwortlichkeit der Folgen der Annahme seiner Vorschläge voll und ganz bewußt wäre.

Es wäre in der That zu wünschen, daß manchem Reformer das Gefühl der Verantwortung ein wenig geschärft würde. Der Ruf nach Reformen auf dem Gebiete der Schule will nicht aufhören, Broschüren und Streitschriften über Schulreform regneten in den beiden letzten Jahren förmlich vom Himmel herab, Reden über Reden wurden gehalten, Vereine über Vereine zur Schulreform wurden gegründet, und die Tagespresse überschwemmte uns mit unzähligen Aufsätzen, die Hunderte von möglichen und unmöglichen Vorschlägen und ebensoviele Angriffe und Anklagen gegen die Schule und zwar sowohl gegen die Volksschule, als auch hinauf bis zu den höheren Schulen brachten.

Überall macht sich eine Mißstimmung gegen die Schule, ein Absprechen über alles Bestehende bemerkbar. Weithin erstreckt sich die Neigung, alle etwaigen Schäden, an denen die Gegenwart krankt, sofort der Schule aufzubürden, als sei sie eine Welt für sich und könne thun und lassen, was ihr gefällt. Man sucht nach einem Heilmittel für die Krankheiten unserer Zeit: die Kluft der Stände soll überbrückt, der Klassenhaß überwunden, die allgemeine Unzufriedenheit beseitigt werden.

Die an Irreligiosität, Unsittlichkeit, Selbstsucht, Geldgier, Pietätslosigkeit krankende Gesellschaft soll zur Frömmigkeit, Nächstenliebe und Pietät zurückgeführt werden. — So sind die Erziehungs- und Bildungsfragen der Jetztzeit zugleich soziale Fragen. Sie stellen der Einzel- wie der Gesellschaftserziehung in Haus, Schule, Kirche, Staat und Volk ernste und wichtige Aufgaben.

Ist auch die Schule nur ein kleiner Faktor im allgemeinen Rechenexempel der Zeit, dürfen wir auch nicht außer acht lassen, daß an der Richtung des Zeitgeistes alle Faktoren des Staats- und Gesellschaftslebens in größerem oder geringerem Maße Anteil nehmen, — daß aber die Schule zur Erledigung sozialer Probleme beitragen kann, ist zweifellos.

Der Kern der ganzen Anklage und Angriffe gegen unser Schulwesen ist der Gedanke, daß die Schule, nicht nur die höhere Schule, sondern auch die Volksschule ihre Zöglinge weder

körperlich, noch geistig, noch sittlich, noch praktisch genug für das Leben vorbereite, und daß hierin Wandel geschaffen werden müsse.

Der Grundton der Rede Sr. Majestät des Kaisers an die Herren der Berliner Schulkonferenz war: „Es wird von dem Grundsatze ausgegangen, daß der Schüler soviel als möglich wissen müsse; ob das für das Leben passe oder nicht, das ist Nebensache." „Den großen Aufgaben des praktischen Lebens wird die Jugend ferngehalten." „Es fehlt vor allem dem Unterrichte und der Erziehung unserer Jugend die nationale Basis." „Wir müssen Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer." „Die Schule hat in den Zusammenhang zu treten mit den praktischen Aufgaben der Gegenwart." Der Ruf der Gegenwart lautet also:

„1. Die Schule soll und muß für das Leben der Gegenwart und deren Bedürfnisse erziehen,

2. die Schularbeit soll eine Vertiefung erfahren, um die rechte Bedeutung für das Leben zu gewinnen!"

Die Wellen dieser Bewegungen schlagen auch mit starken Schlägen an die stillen Räume unserer Volksschule.

Die Schule soll den abnehmenden Sinn der Sparsamkeit durch Gründung von Schulsparkassen neu beleben. Die männliche Jugend soll durch Einfügung des Handfertigkeitsunterrichtes für das Handwerk erzogen, zur Würdigung der Arbeit herangebildet werden, durch Unterricht in der Gesetzeskunde und in der Volkswirtschaftslehre für das praktische Leben vorbereitet und tüchtig gemacht werden. Alle diese Forderungen werden als neue Aufgaben zur Lösung der Schule von Schulmännern und Nichtschulmännern entgegengebracht.

Wie sollen wir uns diesen Forderungen gegenüber stellen? Einfach abweisen, sie ignorieren? Gewiß nicht! Will die Volksschule ihre Bestimmung nicht gänzlich verfehlen, so wird sie nicht umhin können, dieser Bewegung zu folgen. Nicht dadurch wird das Interesse der Schule gewahrt, daß man sich einfach jeder Reformbestrebung auf schulischem Gebiete entgegenstemmt, — ein

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

ſolches Verfahren hat immer ſchließlich zu einem plötzlichen Umſturz geführt und muß für die Entwicklung der Schule geradezu gefährlich, ja verhängnisvoll werden. — Aber der deutſche Lehrer ſoll wiederum nicht blindlings dem Rufe nach Abänderung des Lehrplanes, nach Einfügung neuer Unterrichtsdisziplinen folgen, ſondern er ſoll mit aller Energie dahin ſtreben, in dem Gewirre der Meinungen und Reformvorſchläge auf dem Boden beſtimmter Grundſätze einen feſten Standpunkt zur Beurteilung zu gewinnen. „Die Schule darf niemals zu einer Sklavin ihrer Zeit werden, in der Schule ſoll niemals der Zeitgeiſt walten, der ihr die Freiheit des eignen Lebens raubt, ſondern wir fordern, daß die Schule, ſo ſehr ſie auch aus dem Boden ihrer Zeit erwachſen iſt, doch nach ihrem inneren Gehalt ſich über die Zeit erhebe, damit ſie befähigt werde, ihrer Zeit zu bieten nicht das, was ſie verlangt, ſondern das, deſſen ſie bedarf.“ —

Unſere Schulen ſind Kunſtprodukte, und nur ſoweit ſie mit den Lebensintereſſen in ſteter Fühlung bleiben, ſind die Bedingungen für eine Wirkung in die Tiefe gegeben. Dieſe Verbindung ſchafft den Lehrſtoff. Darum ſoll der Lehrer verſuchen, die Volksſchule in beſtändige Wechſelwirkung mit den veränderten Kulturverhältniſſen und den jeweiligen Anforderungen des allgemeinen praktiſchen Lebens in Verbindung zu bringen.

Für die Volksſchule gilt der Satz: „Nicht für die Schule, ſondern für das Leben lernen.“ Das Kind muß lernen, ſich in der Gegenwart zurecht zu finden. Die Gegenwart mit ihrem Leben bleibt unter allen Umſtänden die Hauptſache. Die Verhältniſſe und Berührungen, in welchen es ſteht und lebt, müſſen deshalb volle Berückſichtigung finden. Hieraus folgt mit Notwendigkeit, daß die Schule ſich den veränderten Kulturverhältniſſen anpaſſen muß, wenn ſie anders ihren Zweck erreichen ſoll, daß eine Schuleinrichtung, ſei ſie auch in einer gegebenen Zeit die denkbar beſte, doch im Laufe der Zeit veralten muß. Will man unſer Schulweſen vor ſtürmiſchen Umwälzungen und tiefgehenden Kataſtrophen bewahren, will man nicht mit der Ausſcheidung des Überlebten, Veralteten auch das erprobte Gute einbüßen, ſo muß man einer verſtändigen Reform das Wort reden. Die Arbeit in der Schule als Kulturarbeit hat ſich ſtets den veränderten Lebens- und Kulturverhältniſſen anzupaſſen,

um die Zöglinge zu befähigen, den Segen der Kulturarbeit zu genießen, den bisherigen Kulturzuſtand zu erhalten, womöglich zu erhöhen, an der Weiterentwicklung mitarbeiten zu können. Die großen Errungenſchaften der Kultur geben dem menſchlichen Leben einen neuen, wertvollen Inhalt. Die Güter, die im geiſtigen Ringen die ältere Generation erworben, ſoll die jüngere durch Selbſtthätigkeit ererben als ein koſtbares Gut.

Das geſamte Gerüſte unſerer Kultur beruht aber auf der Familie.

Das Haus iſt die Burg, in der wir von den Stürmen des Lebens, von dem ſteten Kampfe um das Daſein ausruhen. „Das Haus iſt eine Stiftung des Chriſtentums; auf ſeinen Pfeilern ruht dasſelbe, in ſeinem Burgfrieden werden die höchſten Güter des Lebens gewahrt, und ihre Hüterinnen ſind die Frauen, die Friedebewerberinnen, wie ſie eine alte deutſche Dichtung nennt.“[1] Das Haus iſt die Welt der Frau, und die Frau iſt die Seele des Hauſes.

„Was gut und was wahr und was ſchön iſt, kurz: der ganze Idealgehalt unſeres Lebens ſoll im Hauſe gepflegt und gehütet werden, und der Frauen Amt iſt es, darüber zu wachen, daß unter den Sorgen des Lebens, unter den Mühſalen der Arbeit, der Unruhe und den Kämpfen, welche des Mannes amtliche und politiſche Thätigkeit begleiten, dieſe Aufgabe des Hauſes nicht aus dem Auge verloren werde, und darum iſt es ihr eigentlicher Beruf, das Leben im Hauſe zu veredeln, zu durchgeiſtigen, zu ſchmücken.“ „Nur in der Häuslichkeit gemeſſenem Frieden iſt uns des Lebens wahres Glück beſchieden.“

Dies Wort ſteht feſt und unanfechtbar da, die tägliche Erfahrung lehrt es tauſendfach, — alle anderen Freuden des Lebens, ſo angenehm ſie auch ſein mögen, ſind nichts gegen das Glück im Hauſe. Das gilt für alle Stände!

„Aber nur dann gewährt uns das Haus das erſehnte Glück, wenn darin eine Hausfrau waltet als eine Gehilfin des Mannes, die von dem Wunſche erfüllt und durchdrungen iſt, dem Gatten durch ihre Liebe das verlorene Paradies zu er-

[1] Bildungsziel, Bildungsweg für unſere Töchter, Dr. K. Schneider, Berlin, Verlag von Wiegandt & Grieben.

ſetzen, ihm eine Führerin, eine Beraterin, eine Tröſterin durch das Leben zu werden. — Wenn in dem Hauſe eine Hausfrau waltet, die dem herrlichen Bilde entſpricht, das unſer Schiller in ſeiner Glocke zeichnet: und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder, und herrſchet weiſe im häuslichen Kreiſe und lehret die Mädchen und wehret den Knaben und reget ohn' Ende die fleißigen Hände und mehrt den Gewinn mit ordnendem Sinn und füllet mit Schätzen die duftenden Laden und dreht um die ſchnurrende Spindel den Faden und ſammelt im reinlich geglätteten Schrein die ſchimmernde Wolle, den ſchneeichten Lein und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer und ruhet nimmer."

„Der hohe Wert der Frau," ſagt ſehr treffend der Rektor Ernſt, „als Gattin, Hausfrau und Mutter iſt in unſerer Zeit noch lange nicht genug gewürdigt. Die Gattin iſt es, der wir das häusliche Glück verdanken, die Mutter iſt die Erzieherin der Menſchheit." In unſerer ſchnelllebigen Zeit hat der Vater ſelten Zeit und Luſt, ſich um die Erziehung ſeiner Kinder zu kümmern, dieſe bleibt hauptſächlich der Frau, der Mutter überlaſſen, nicht nur im Arbeiterhauſe, ſondern auch im Hauſe des Mittel-, des Bürgerſtandes bis hinauf in die Paläſte und Schlöſſer. — Der Einfluß der Mutter als Erzieherin wird meiſtens unterſchätzt. Selbſt Pädagogen von Fach nehmen gerade in unſern Tagen den Mund oft recht voll, wenn ſie von der Schulerziehung ſprechen, ſie verſprechen ſich Wunderdinge davon. Ich bin gewiß auch der Anſicht, daß die Schulen Erziehungsanſtalten ſind und ſein müſſen; allein in den Erfolgen können ſie keineswegs mit der Mutter konkurrieren. Das alte Wort: „Eine gute Mutter iſt mehr wert als zehn Schulmeiſter!" iſt durchaus wahr. Unſere ganze Hoffnung auf die Zukunft ruht in unſeren Kindern, in unſeren Nachkommen. Den bedeutendſten Einfluß auf die Jugend hat unſtreitig die Mutter. Wie dieſe ſie erzieht, ſo wird ſich ihr Charakter bilden. Die Schulmädchen werden einſt Mütter, und wie die Mutter, ſo der Staat. Es wird uns berichtet, Napoleon I. habe einmal zur Madame Campan geſagt: „Die alten Erziehungsſyſteme ſind nichts wert, aber was fehlt uns um den Leuten eine richtige Erziehung zu geben?" „Mütter", antwortete Madame Campan.

Dieſe Antwort gefiel dem Kaiſer. „Ja“, ſagte er, „in dem einzigen Worte liegt ein Erziehungsſyſtem. Laſſen Sie es alſo Ihre Sorge ſein, Mütter zu bilden, welche ihre Kinder zu bilden, zu erziehen verſtehen?“ Die hervorragendſten Männer, die oft auf Jahrhunderte hinaus die Welt mit ihren Gedanken befruchtet haben, die ein Segen, ein Leitſtern für die deutſche Nation geworden ſind, geſtehen offen, daß ſie alles ihrer Mutter verdanken. Der tieffühlende Pädagoge Peſtalozzi ruft aus: „Mutter, Mutter! Du zeigteſt mir Gott in ſeinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorſam. Mutter, Mutter! Wenn ich Gott vergeſſe, vergeſſe ich Deiner.“ In die Erfüllung ihrer Pflichten, in Dienen und Schaffen vom frühen Morgen bis zum ſpäten Abend ſetzt die echte deutſche Frau ihren Stolz und ihre Freude. In einer ſolchen Familie iſt Freude und Zufriedenheit; hier finden Mann, Sohn und Tochter in der Häuslichkeit das größte Glück, die größte Zufriedenheit; ſelbſt die Not und Sorge, der Kummer und die Thränen vermögen dies Glück, dieſen Frieden nicht zu zerſtören, denn das Bewußtſein, in allen Lagen des Lebens eine treue, wirkliche Gehilfin an der Seite zu haben, erleichtert dem Manne die ſchwerſte Arbeit. Raſtloſe Arbeit, größte Anſpruchsloſigkeit, gehorſame Kinder, wahre, tiefe Gottesfurcht und ein ſchöner, häuslicher Friede walten in einer ſolchen Familie. Ein feſtes Band gegenſeitiger Liebe umſchlingt alle Glieder der Familie. Der Gelehrte, der Beamte, der Bürger, der Arbeiter, ſie fühlen ſich in ihrem Heim glücklich, denn hier wohnt das wahre Glück, im Palaſte und in der ärmſtem Hütte!

Ach, daß doch überall nur ſolche Familien ſich unſeren Blicken zeigen möchten!

Nur mit wenigen Strichen will ich Ihnen die Kehrſeite dieſes Bildes zeichnen. — Da treten wir in die Stube einer Familie; ſtatt die Frau in ſtiller Arbeit bei ihren Kindern anzutreffen, befindet ſie ſich in Kaffee- und Klatſchgeſellſchaften, ſie iſt ihrem Vergnügen nachgegangen, die Erziehung der Kleinen iſt den Dienſtboten überlaſſen. Die leibliche und geiſtige Pflege der Kleinen hat die Mutter gedungenen Perſonen übergeben, deren moraliſcher Wert ſehr in Frage gezogen werden kann. Dieſe ſollen ein Verſtändnis der Liebe für alle die kleinen

Bedürfnisse des Kindes haben, welches nur die Mutterliebe geben kann. — Statt den sauren Verdienst des Mannes zusammenzuhalten, finden wir Verschwendung; der Mann tritt ein, aber kein liebendes Weib empfängt ihn, — er fühlt sich nicht heimisch, — er kehrt dem Hause den Rücken, sucht Zerstreuung und Erholung außer dem Hause.

Ein noch viel dunkleres Bild entrollt sich vor unseren Augen, wenn wir das Familienleben so mancher Arbeiter beobachten. In der Stube sehen wir Schmutz und Unreinlichkeit, wir erblicken die Kinder in zerrissenen Kleidern, hören nur Schreien und Schelten, die Frau, selbst ein Bild der größten Unsauberkeit, hat für ihren Mann weder ein freundliches Wort, noch hat sie ihm eine einfache, aber geschmackvolle Mahlzeit bereitet; der Mann fühlt sich unglücklich, er flieht sein Heim, sucht seine Genossen auf, ergiebt sich dem Trunke, dem Müßiggange. Und das Elend, die Not, das Unglück, die Unzufriedenheit ist der Gast und der Begleiter dieser Familie. — Warum? Hier ist die Frau kein Engel, sondern ein Teufel in der Familie, eine Plage für den Mann und für die Familie geworden.

Wer kann es wenden? Die Schule allein wahrlich nicht, aber sie kann und soll mithelfen, Töchter, Mädchen zu erziehen, die einst imstande und befähigt sind, die oben gestellten Aufgaben einer tüchtigen Hausfrau, einer treuen Mutter zu lösen und zu erfüllen.

So ist die Frauenfrage, die Erziehung unserer Mädchen von unendlich großer Bedeutung. „Das wohlgeordnete Familienleben ist der Todfeind des Sozialismus.“ Das Leben, Schaffen und Arbeiten der Frau in der Familie hat den größten und nachhaltigsten Einfluß, nicht nur auf das Wohlergehen, auf das Glück der einzelnen Familie, sondern auf die ganze Kulturentwicklung. Warum? Das Haus (die einzelne Familie) steht nicht abgeschlossen, sondern es ist das Glied einer großen Kette. Alle Wellen des öffentlichen Lebens schlagen in dasselbe hinein, und von ihm heraus erhalten Kirche, Staat, bürgerliche Gesellschaft, die stille Schularbeit ihre lebensvollsten Anregungen.

Hat das Leben der Frau in der Familie zwar keinen direkten, unmittelbaren Einfluß auf das Wohlergehen des Staates, der unmittelbare Einfluß der Frau in ihrem Wirkungs-

kreise als Ehefrau, als Mutter, als Hausfrau, als Tochter, als Dienerin auf die ganze Nation ist und darf deshalb nicht geringer geachtet werden. Die sittliche und wirtschaftliche Tüchtigkeit des Weibes ist also Grundbedingung jeglicher Kulturentwicklung. Sehr treffend sagt Tews: „Die Völker gehen eher an der Entartung ihrer Weiber als an der Verderbtheit ihrer Männer zu Grunde. So lange das Weib die Priesterin alles Heiligen ist, und so lange noch sie mit fleißiger Hand und sittlichem Ernste dort waltet, wohin sie ihre natürliche Eigenart und die Entwicklung unserer Kultur gestellt haben, ist ein Volk noch nicht in seinem Bestehen bedroht. Erst wenn das Weib von seiner Höhe herabsteigt, verfällt eine Nation dem Untergange." Die erste und heiligste Grundlage jeder sittlichen Ordnung ist die Familie. An sie knüpfen daher alle Männer, die noch ein Herz für unser deutsches Volk haben, ihre Hoffnungen für die Zukunft. Die Erziehung unserer Mädchen zur hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit ist darum mit der Lösung der sozialen Frage eng verbunden, von sozialer Bedeutung, von Einfluß auf unser Volksleben.

Alle höheren Güter der menschlichen Kultur, alle idealen Schätze, jeder ideale Aufschwung unseres Geistes, alles ideale Schaffen in Gewerbe, Kunst und Wissenschaft ist gebunden an reale Bedingungen. Der Schwerpunkt aller Erziehung der Knaben und der Mädchen liegt in der Familie und soll in ihr bleiben. Dieses Recht soll nie und nimmer die Schule der Familie nehmen wollen. Mit aller Entschiedenheit muß der Schule der Anspruch bestritten werden, das ganze Erziehungswerk in die Hand zu nehmen; sie ist ein wichtiger Faktor, nicht aber der alleinige Träger dieser Seite unseres Volkslebens. Das Haus, dem die Erziehung in erster Linie zukommt, hat den großen Vorzug, daß sein ganzes Werk getragen und gehoben ist durch die Kraft natürlicher Liebe, die seine Glieder verbindet. In keinem anderen Lebenskreise vereinigen sich die Bedingungen für die Konzentration aller Erziehungseinflüsse auf die Entwicklung des Leibes und Geisteslebens in so hohem Maße, wie in einem gesunden Familienleben. Wenn unsere jungen Mädchen in der verklärenden Luft eines sinnigen Hauswesens, unter der liebevollen, sorglichen Aufsicht einer

Mutter aufwachsen, welche ihre ganze Thätigkeit, ihre ganze Liebe in vollem Verständnisse ihrer Aufgabe, dem ihr anvertrauten Familienkreise widmet, die ihre Tochter unter ihrer Aufsicht und Mitarbeit arbeiten lehrt im Hause und in der Küche, die sie heranzieht zur wirtschaftlichen Tüchtigkeit, die die Töchter dienen lehrt beizeiten — da braucht die Schule nur belebend und befruchtend in der Erziehung der Mädchen zur hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit einzutreten.

Allein halten wir Einkehr in die besser gestellte Familie, da wird die Tochter für den Salon, für das Theater, für Gesellschaften erzogen, — nicht für das Haus, nicht für ihren späteren Beruf als Hausfrau. Viele höhere Töchterschulen, Pensionate sind leider nur zu oft Werkstätten, in denen ländliche und städtische Mädchen mit der Tünche eines feinen Tones überzogen werden, der auf jede häusliche Arbeit mit einer wahren Verachtung herabsieht. Die Lust zum Schein, eine so schwer zu besiegende Eigenschaft im Frauencharakter, wird hier erst vollends zur Blüte gebracht. Die jungen Mädchen verlassen in den meisten Fällen diese Anstalten (Ausnahmen giebt es auch hierin [1]) mit eingebildeter Ausbildung und ausgebildeter Einbildung. In dem Arbeiterstande kann oft die Mutter diesen ernsten Pflichten nicht nachkommen. Die Not des Lebens zwingt die Mutter, mit zur Fabrik zu wandern, um zu verdienen, oft besuchen auch schon die Schulmädchen dieser Eltern vor der Konfirmation die Fabrik in der noch von der Schule freigelassenen Zeit.

Kaum ist das Mädchen konfirmiert, so sucht es Arbeit in der Fabrik, die es bald findet. Der Sinn für Häuslichkeit, Ordnung, Reinlichkeit im Hause geht verloren. Zu der Führung eines kleinen Haushalts, zur Erziehung und Pflege der Kleinen, zum Waschen, Plätten und Nähen erhält das Mädchen

---

[1] Dr. Carl Weiß: „Es wäre ein bitteres Unrecht, diese Pensionate sämtlich in einen Topf zu werfen. Es giebt auch sehr gute, die ernst arbeiten und praktisch streben". Diesem Urteile stimmen wir zu und können dies Zeugnis aus eigner Erfahrung der Bildungsanstalt des Herrn Dr. Weiß in Weimar geben. In dieser ganz vortrefflich geleiteten Anstalt wird ernst gearbeitet.

keine Anleitung. Dies ſcheinen ja nebenſächliche Dinge!! Ihre freie Zeit verwendet ſie zu Vergnügungen.

Nicht beſſer geht es den Mädchen, die ſpäter in der Landwirtſchaft verwendet werden, der Ladenmamſell, der Näherin, der Putzmacherin. Allen dieſen heranwachſenden jungen Mädchen fehlt es an Zeit oder an Gelegenheit, ſich mit den Erforderniſſen eines einfach bürgerlichen Haushaltes bekannt zu machen. Wird die Ehe geſchloſſen, ſo iſt der Eheſtand ein Weheſtand. Faſt täglich kann man in fabrikreichen Gegenden beobachten, wie viele Familien durch die Untüchtigkeit der Frauen ruiniert werden.

Bei einer ſolchen Notlage muß ſich jedem Erzieher (denn er iſt ein Erzieher des Volkes) die Frage aufdrängen: „Was kann die Schule für die hauswirtſchaftliche Ausbildung der weiblichen Jugend thun?“ Bevor wir zur Beantwortung dieſer Frage gehen, müſſen wir betonen, daß unſere Schulen in erſter Linie Erziehungsanſtalten ſind.

Harmoniſche Ausbildung und Bildung aller Seelenkräfte, nicht mechaniſche Stoffmitteilung iſt die Aufgabe der Schule, ſondern ſie ſoll in ihren Zöglingen durch den Unterricht das natürliche Bildungsbedürfnis zum ſtetigen Bildungs- und Fortbildungstrieb ſteigern. Wiſſen, Bildung, Können, Charakter, edles Gemüt ſollen harmoniſch ſich in echter Weiblichkeit verbinden. Die Weiblichkeit iſt die innige Verſchmelzung von Demut und Hoheit. — Verſtand, Wille, Gemüt müſſen ſich einander die Wage halten, die Empfänglichkeit für die höchſten Intereſſen der Menſchen und ein praktiſcher auf das Nächſtliegende, Notwendige gerichteter Sinn müſſen ſich gleichzeitig nebeneinander entwickeln, ein ideales Streben nach Erweiterung des geiſtigen Horizontes muß mit äußerer Einfachheit und Selbſtbeſchränkung gepaart bleiben. Ich ſtimme aus voller Überlegung dem Kollegen Tews bei, wenn er ſchreibt: „Wenn darum die Gegenwart nach einer gründlichen hauswirtſchaftlichen Schulung der weiblichen Jugend verlangt, ſo verſtehe ich dieſen Ruf nicht ſo, als ſollten nun Kochtopf und Scheuerbeſen die erſten und hauptſächlichſten Lehrmittel für das Mädchen werden, ſondern ich glaube, man empfindet ziemlich allgemein, daß die Mädchenerziehung überhaupt nicht mit dem ganzen Weſen und den viel-

fachen Aufgaben des Weibes in vollem Einklange steht, und da die Früchte dieser verfehlten Erziehung natürlich dort am deutlichsten in die Erscheinung treten, wo die Frau ihre volle Kraft entfalten soll, in der Leitung und Verwaltung des Hauswesens, so faßt man die Klagen in den Ruf zusammen: Erzieht die Mädchen fürs Haus, lehrt sie kochen, „wirtschaften" ꝛc." Um die Zukunft unserer Mädchen sicher zu stellen, bedarf es der Ausbildung und Erziehung für Haus, Beruf und Leben.

Will aber die Schule das Mädchen tüchtig machen für Beruf, Haus und Leben, so muß die Schule es zunächst als ein heiliges Vermächtnis ansehen, daß sie auf die Erhaltung der Gesundheit der ihr anvertrauten Mädchen bedacht ist. Jede Frau ohne Unterschied des Standes bedarf eines gesunden, kräftigen Körpers. Das Schalten und Walten in der Wirtschaft von früh bis spät, die Pflege und Erziehung der Kinder, die unausbleiblich gestörte Nachtruhe, welche keiner rechten Hausfrau erspart bleibt —, das alles erfordert einen gesunden Körper. Die weibliche Erziehung bedarf des Korrektivs körperlicher Übung tausendfach mehr als die männliche. Der Knabe hat tausendfache Gelegenheit, außer seinen Schulstunden und außerhalb des Turnplatzes seine Kräfte zu üben. Ein gesunder Geist kann nur in einem gesunden Körper wohnen.

Dutzende der Mädchen kommen nach ein paar Jahren recht gelehrt, mit ekelhafter Vielwisserei vollgepfropft, als halbe Krüppel aus der Schule heraus. Solche Zustände, einmal vorhanden, sind aber nahezu unheilbar. Darum, je weniger das Haus es als seine Pflicht anerkennt, dem Mädchenturnen, dem freien Spiel der Mädchen Zeit und Raum zu gewähren, um so mehr muß die Schule das Spiel der Mädchen fördern, dem Mädchen muß die Schule täglich Gelegenheit geben zu turnen und zu spielen. „Es ist von hoher erziehlicher Bedeutung, daß dies Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter, in der Gegenwart wieder aufblühe und der Zukunft erhalten bleibe". „Es bewahrt vor unnatürlicher Frühreife und blasiertem Wesen und wo diese beklagenswerten Erscheinungen bereits Platz gegriffen, arbeitet es mit Erfolg an der Besserung eines ungesund gewordenen Jugendlebens. Das Spiel wahrt der Jugend über das Kindesalter hinaus Unbefangenheit und

Frohsinn, die ihm so wohl anstehen, lehrt und übt Gemeinsinn, weckt und stärkt die Freude an thatkräftigem Leben und die volle Hingabe an gemeinsam gestellte Aufgaben und Ziele". (Minister Dr. von Goßler).

Unsere Mädchenschule, die höhere wie die niedere, sollen vor allem wieder zur Pflanzstätte deutschen Familienlebens werden. Daher muß die Schule die weibliche Jugend für ihren späteren Beruf, zur hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit vorbereiten, und zwar zuerst durch sorgsame und fortwährende Pflege der Tugenden, welche der Hausfrau zur Gründung des häuslichen Glückes nötig sind. Die Hausfrau muß das Muster aller derjenigen Tugenden sein, in welchen sich ihre Kinder üben sollen. Das Mädchen muß für den Ernst des Lebens erzogen werden. Die stete Gewöhnung zur Ordnung, Sauberkeit darf der Lehrer nie aus dem Auge verlieren. Vor allen Dingen muß das Mädchen erzogen werden, alles und jedes, das Kleinste und Unscheinbarste mit Ernst und Gründlichkeit zu betreiben. Der Halbheit, Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit und Selbstgefälligkeit bei allen Arbeiten muß mit allen zu Gebote stehenden Mitteln entgegengearbeitet werden. Eine flatterhafte ziel- und energielose Mädchenerziehung muß bittere Früchte tragen. Aber es giebt in Wahrheit keine bessere Aussteuer für das Leben, als die Gewöhnung an ein genaues und gewissenhaftes Arbeiten um des Gesetzes, um Gottes willen. Das Mädchen werde gewöhnt, treu zu sein im Kleinen, damit es einst treu zu sein versteht im Großen; das Mädchen muß von dem Bewußtsein durchdrungen sein, daß es eben für die Frau keine „Kleinigkeiten" giebt.

„Wohl ihr, wenn sie deren sich gerühmt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind, wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in andern!"

In unmittelbarer Beziehung zur Ausbildung der Pflichttreue steht die Gewöhnung an Arbeit, an anstrengende Arbeit. Darum darf das Lernen und Üben in der Schule nicht in tändelnde Spielerei ausarten; der Lehrer halte von dem ersten Schultage mit Strenge und Ernst darauf, daß die aufgegebenen Arbeiten pünktlich und rechtzeitig geliefert, fleißig und sorg-

fältig, ſauber und ordentlich angefertigt, jede Lektion bis aufs Wort genau gelernt, jede nachläſſige, unſaubere Arbeit zurückgewieſen werde. Auch im Hauſe ſoll und muß das Mädchen von früher Jugend zur Arbeit, zum Dienen angehalten werden.

„Dienen lerne beizeiten das Weib!" Das Mädchen muß erzogen werden, daß es die Arbeit nicht als eine Laſt anſieht, ſondern daß es einſt als Frau die wahre Freude und Zufriedenheit nur in der Arbeit, die der Familie zum Wohle gereicht, findet. — Wie kann aber eine Frau, die an keine ernſte Beſchäftigung, nicht an Gewiſſenhaftigkeit, an Ordnung und Pünktlichkeit von früher Jugend gewöhnt iſt, im Hauſe und im Familienleben jenen häuslichen Frieden gewinnen, der doch allein wahres Lebensglück bedingt. Eine Frau, die keinen Begriff hat von ordentlicher, gewiſſenhafter, treuer Arbeit, die ihre Zeit nur mit unnützen Tändeleien, mit Klatſchen, Beſuchen u. ſ. w. verbringt, wird nie verſtehen, dem Manne das Daſein lieb zu machen. Hier iſt der Punkt, wo die Schule ein gut Teil zur Löſung der ſozialen Frage beitragen kann.

Darum muß die heutige Mädchenerziehung vor allen Dingen die hauswirtſchaftliche Bildung mit mehr Nachdruck, als bisher geſchehen, betonen. Die Schule wird dieſes Ziel nie erreichen, ſie wird nie und nimmer die ihr mögliche Bedeutung für das Leben gewinnen, ſo lange in unſeren Schulen der Götzendienſt des Wiſſens herrſcht und die Schule ihre Aufgabe in der Vorführung möglichſt großer und mannigfacher Wiſſensmengen ſucht.

Darum, ſoll es zu einer wichtigen Reform, zu einer inneren Reform des Mädchenſchulweſens, der Mädchenerziehung, kommen, ſo muß das Hauptziel ſein:

1. Abſchaffung des Stoff- und Wiſſenskultus, d. h. Vereinfachung des Lehrplans und Beſchränkung des Lehrſtoffes auf das unbedingt Notwendige. „Auf allen Unterrichtsgebieten muß nur das Hervorragende, Bedeutſame, Unentbehrliche, Lebenwirkende, alles das, was eine beſtimmte Aufgabe im Leben erfüllen ſoll, zur Mitteilung ausgewählt werden, dahingegen müſſen alle Stoffe, die dieſen Stempel nicht tragen, als unentbehrlich und zeitraubend unnachſichtlich beſeitigt werden."

2. Der Unterricht in der Mädchenschule muß in höherem Maße, als es bisher geschehen ist, auf die Eigenart und den künftigen Beruf der Schülerinnen Rücksicht nehmen.

Auf diese beiden Grundfesten muß sich jede wirkliche Schulreform in der Mädchenerziehung aufbauen. Soll die Lösung der Frauenfrage, soweit sie von der Schule erwartet werden darf, ermöglicht werden, so muß die Schule sich von dem Wahne befreien, von dem Gedanken lossagen, den Mädchen den Kopf mit allen möglichen Kenntnissen vollzupfropfen. Die Schule muß ferner auf die sogenannten Hausaufgaben so gut wie ganz verzichten, namentlich während der letzten Schuljahre. Denn soll das Elternhaus imstande sein, die Mädchen für die Arbeit in der Familie zu erziehen, ihnen eine hauswirtschaftliche Bildung zu geben, so muß das Mädchen aber auch nach den Schulstunden dem Hause, der Familie, der Mutter voll und ganz gehören. „Beizeiten dienen zu lernen" ist durch die Überbürdung mit Schularbeiten für eine so unendlich große Zahl von Mädchen ganz unmöglich geworden, sie müssen von Mutter und Mädchen „bedient" werden, um nur die Pflichten gegen die Schule erfüllen zu können. Hier muß Wandel unter allen Umständen geschaffen werden.

Der Wert und die Bedeutung des Menschen beruht in seinem Wollen, und erst im Wollen gelangt der Mensch zur vollen Entfaltung seiner Persönlichkeit. Hieraus ergiebt sich für die Erziehung unserer Mädchen eine weitere Forderung, den Hauptton des Unterrichts auf die Seite der Gefühls- und Gemütsbildung zu legen, ohne durch die Pflege des Gemüts die Bildung der rein geistigen Kräfte, der Intelligenz zu vernachlässigen.

Gerade in unserer Jetztzeit thut namentlich unseren Mädchen eine gediegene, sittlich-religiöse, durch und durch ideale Bildung not, damit das Haus, die Familie der sichere Hort der guten Sitte der edleren Tugenden des Herzens sei, damit die Stürme des Lebens nicht auch die schützenden Mauern der Familie darniederlegen und hereindringen in den nur dem Frieden und der Ruhe geweihten Hafen. Alle Gefühle für das Göttliche, Wahre, Gute und Schöne müssen in dem weib-

lichen Herzen von Jugend auf gehegt, gepflegt und gebildet werden, sonst gerät das Familienglück und der Kinder Wohl auf eine abschüssige Bahn.

Die Frau muß vor allen Dingen durch und durch religiös gebildet und erzogen sein.

Die Religion ist der Leitstern für die Erziehung ihrer Kinder, — hält sie aufrecht in den Tagen der Trübsal und des häuslichen Leides. Das Herz soll fest werden in wahrhafter Gottesfurcht und Frömmigkeit. Das Weib soll als Gattin dem Gatten unter den Kämpfen und Stürmen des Lebens Trost und Vertrauen ins Herz senken, seines Herzens sinkenden Glauben immerfort über die Wogen des Unglücks emporheben, ihn, wenn das Eitle und Vergängliche seine Sinne gefangen zu nehmen droht, immer mit treuem Rufe der Liebe auf das Ewige, Himmlische zurückleiten. „Und wenn der Mann die Hoffnung schon verlor, blickt noch das Weib vertrauensvoll empor." „Lerne leiden, ohne zu klagen!" Die Mutter soll eine Priesterin, eine Prophetin Gottes für die religiöse Erziehung ihrer Kleinen sein. Jede Erziehung kann nur damit ihren Anfang nehmen, daß ein frommes Mutterauge in die fröhliche, selige Kinderwelt hinuntersteigt, und dem Kleinen, der einen so tiefen, tiefen Zug zu Gott hin hat, die Spuren des himmlischen Vaters auch in seinem kurzen Leben da und dort aufdeckt. Ach, daß so viele Menschen in unseren Tagen die höchste, seligste Aufgabe des Weibes nicht mehr kennen und dem armen Kinde das süßeste Glück und Gut rauben, jenes Kleinod, in der Erinnerung zu wissen, von einer frommen Mutter betend dem treuen Herrn und Gott geweiht zu sein.

O, Mutterlieb', du heilig Amt,
Vom Herrn der Ewigkeit verliehen,
Die Seele, die vom Himmel stammt,
Dem Himmel wieder zu erziehen!

O, Mutterlieb', du strenge Pflicht,
Der Ewigkeit gehört dein Walten!
Die Rechenschaft vergieß sie nicht!
Laß deinen Eifer nicht erkalten!

Oskar von Redwitz.

Darum muß der Unterricht in der Religion in der Mädchenschule unter allen Umständen die erste Stelle einnehmen, er ist

die Krone, das Herz aller unterrichtlichen Thätigkeit, er ist die lebendige Quelle, aus welcher alle übrigen Lehrgegenstände erst getränkt werden. Religion ist aber kein Wissen über Religion, sondern Religion ist Sache des Herzens, des Gemüts, des ganzen Menschen, darum kein totes Docieren, sondern frische, lebendige Anschaulichkeit, ein direktes Hinstellen des Kindes ins wirkliche, konkrete Leben; das Mädchen will keine abstrakte Theorien, sondern es verlangt Thatsachen, Persönlichkeiten. Fort mit allem gedankenlosen Auswendiglernen einer unendlichen Fülle von Liedern und Sprüchen, sowie von biblischen Abschnitten — darum muß vor allen Dingen der religiöse Memorierstoff erst beschränkt werden.

Religion ist nun einmal nicht Sache des Gedächtnisses, sie nimmt das Denken, Fühlen und Wollen in Anspruch und offenbart sich in Gedanken, Worten und Werken. Die Tiefe des Menschen ist sein Herz, wir nennen es ja oft unergründlich. Dies ist der erste Baugrund, mit dem wir es in der Religionsstunde zu thun haben; denn in ihm schlummert das Göttliche, in dasselbe ist ja ein tiefer Zug zu Gott gelegt. Der Grund, weswegen der Religionsunterricht im Leben oft so wenig Früchte aufzuweisen hat, liegt darin, daß in unseren Religionsstunden noch so oft ein toter Wort- und Formenkram herrscht, ohne sinnliche und geistige Anschauung; das konkrete Leben und das erbauliche Moment fehlt. Der Religionsunterricht ist zu vielfach zum Buchstabenwissen erstarrt, zum Wissen von Glaubenssätzen und Sittensprüchen, von Definitionen und Einteilungen, die weder dem eigenen Leben der Schüler entwachsen, noch am Leben anderer veranschaulicht sind, noch für das religiöse Leben irgend welchen Wert haben.

„Der Religionsunterricht," sagt Dr. Wiese, „hat deshalb so große Mißerfolge aufzuweisen, weil er nur zu oft in unzweckmäßiger Weise erteilt wird, denn die Religionsstunden sind vielfach die langweiligsten."

Für alle Disziplinen stelle ich eine weitere Forderung:

„Der gesamte Unterricht der Mädchenschule muß Frauenwert und Frauenideale darstellen, in seinen realen Partien vorwiegend aus dem praktischen Wirkungskreise der Frau genommen sein."

Die erste Hälfte unseres Satzes fordert, daß in unseren Mädchenschulen mit besonderer Liebe und Sorgfalt diejenigen Unterrichtsdisziplinen gepflegt werden, die, wie Religion, Geschichte, deutsche Sprache, Nationallitteratur, vorzugsweise im Dienste der sittlich-religiösen und nationalen, der idealen Bildung stehen.

Nächst der Religion steht bezüglich der sittlich-religiösen und idealen Erziehungskraft der deutsche Unterricht am höchsten. Die Muttersprache muß nach Form und Inhalt so recht die Domäne der weiblichen Bildung sein. Das Leben der Gegenwart ist aber dargestellt und poetisch verklärt in den Werken unserer Dichter. „Das Mädchen muß im Laufe der Schuljahre erkennen, daß es in jedem Stande glückliche Menschen giebt und geben kann, daß der Wert des Menschen nicht von seinem Stande, sondern davon abhängt, wie er die ihm zugewiesene Stellung ausfüllt." (Die alte Waschfrau von Chamisso.) Der Lehrer hat täglich Gelegenheit, in jeder deutschen Stunde die Tugenden der echten deutschen Hausfrau den Kindern vor die Augen zu führen. — „Nützliche Lehre" von Hebel — die Sparsamkeit. „Hermann und Dorothea" — eine tüchtige Hausfrau ist der Engel des Hauses.

Ich könnte Ihnen noch eine unendliche Zahl von Lesestücken vorführen, die sämtlich geeignet sind, die von mir verlangten Tugenden der deutschen Hausfrau den Kindern in das Herz zu schreiben. Das Lesebuch soll die Allgemeinbildung und mit ihr zugleich die Berufsbildung fördern.

Auch in der einfachsten Volksschule sollen die Sätze der deutschen Litteratur als die herrlichen Mittel, durch welche der Unterricht echte deutsche Hausfrauen erzieht, gehoben und verwertet werden. In der Volksschule ist hier der Ton weniger auf das „Was" als auf das „Wie" zu legen. Ich stimme aus vollem Herzen dem Koll. Greßler zu, wenn er fordert: „Hier kommt es in erster Linie darauf an, die Schülerinnen einzuführen in die Welt und den Geist des Idealen, des Ewig-Schönen, Wahren und Guten, sie zu erwärmen und zu begeistern für alles Hohe und Edle, was des Menschen Brust erheben kann. Auch hier müssen die ästhetisch-ethischen Kerngedanken mit aller Sorgfalt und Anschaulichkeit hervorgearbeitet werden,

wenn ſie einen wirklich nachhaltigen Einfluß auf die Bildung des Gemüts gewinnen ſollen.

Dazu kommt, daß gerade dem Unterrichte in der deutſchen Nationallitteratur eine nationalbildende Kraft innewohnt wie kaum der Geſchichte. Das was unſer Volk in ſeinem edelſten Kerne gefühlt, gedacht und gewollt, tritt uns in den nach Form und Inhalt klaſſiſchen Werken unſerer Litteratur entgegen; die edelſten Regungen des menſchlichen Herzens in Freude und Schmerz, im Sehnen, Hoffen und Lieben, die lodernde Glut der Begeiſterung für die heiligſten Güter der Nation, die aufopfernde und hingebende Liebe zu Land und Volk, die Treue zu Kaiſer, Fürſt und Reich — treten nirgend ſo unmittelbar und ergreifend, ſo anſchaulich und wirkungsvoll uns entgegen wie in den klaſſiſchen Produkten unſerer Nationallitteratur."

Wir wollen hier nur kurz einer methodiſchen Forderung noch gedenken. Nie ſollte ein poetiſches Stück zum Gegenſtand grammatiſcher Unterſuchungen gemacht, nie nach Subjekt und Prädikat zerflückt werden. Die Grammatik werde an jedem anderen Stoffe geübt, nur nicht an einem klaſſiſchen, nur nicht an einem zartduftigen Lied! Wie der farbenprächtige Schmetterling allen Schmelz der Flügel einbüßt durch zu rauhe Berührung, ſo verliert die Poeſie durch ſolche Behandlung allen Duft, alle Zartheit und damit auch allen ethiſchen Wert. Die nationalbildende Wirkung der Mutterſprache geht verloren, wenn man ihre Schätze grammatiſch ſecirt, ſtatt ſich in ihren reichen nationalen Inhalt zu vertiefen. Aber auch gegen eine nüchterne Inhaltszergliederung, die alles Mögliche und Unmögliche entwickelt, müſſen wir entſchieden proteſtieren. Über vielen Gedichten ruht ein ſo warmer, ſonnig-poetiſcher Hauch, ſie ſprechen ſo unmittelbar zum Herzen, daß auch die beſte Behandlung nur ſchaden kann. Die Dichtung muß daher immer die Hauptſache, die Auslegung, die Erklärung derſelben die beſcheidene Dienerin bleiben. Der Lehrer hat nichts zu thun, als das Auge zum rechten Sehen zu ſchärfen und die Seele zum rechten Empfinden zu ſtimmen. Er hat die Dichtung wie eine duftige Blume nicht zu zerpflücken, um ihren inneren Bau zu zeigen, ſondern ſie hin und her zu drehen nnd zu wenden, ihr von allen Seiten das rechte Licht zu geben, ſtörende Blättchen

Blättchen bei Seite zu schieben. Ein solcher Unterricht wird alle Geistes- und Seelenkräfte anregen, die Erkenntnis bereichern, das Gefühl veredeln und den Willen in der Richtung auf das Wollen kräftigen, — die Schülerinnen zu einer national-christlichen Gesinnung erziehen, und die Schule vor dem großen Irrwege bewahren, das „Nützlichkeitsprincip" bei der Erziehung unserer Mädchen in den Vordergrund zu drängen. —

Dem Geschichtsunterricht wird leider noch zu oft in den Mädchenschulen zu wenig Bedeutung beigelegt, obgleich er gerade in unseren Tagen von hervorragender Wichtigkeit ist, besonders als Mittel zur Erziehung einer echten deutschen Hausfrau. Der Lehrer hat bei seinem Unterricht in der Geschichte stets den Grundsatz festzuhalten, daß man in der Mädchenschule nicht Geschichtsunterricht treibt, damit das Mädchen „Geschichte" lerne, Jahreszahlen von Schlachten, Namen von Regenten u. s. w. hersagen könne, sondern der Geschichtsunterricht hat sich in erster Linie in den Dienst der Erziehung zu zu stellen. Die Ziele der Erziehung sind auch die Ziele des Geschichtsunterrichts. Derselbe soll an seinem Teile zur Bildung eines religiös-sittlichen Charakters beitragen. „Kein Lehrgegenstand ist nächst dem Religionsunterricht und dem Unterricht im Deutschen geeigneter, sittliche Vorstellungen und Impulse zu wecken, der religiös-sittlichen Charakterbildung zu dienen, als der Geschichtsunterricht." Die Geschichte soll eine Lehrerin der Menschheit, — insbesondere unserer Mädchen — sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer einen großen Teil der Schuld."

Darum muß der Geschichtsunterricht an der Hand von lebensvollen, scharf gezeichneten Charakterbildern die Mädchen begeistern für die großen Männer aller Zeiten, die ihre besten und edelsten Kräfte in den Dienst des Vaterlandes gestellt haben. Man suche daher ja nicht den Kernpunkt dieses Unterrichts in genauer Beschreibung von Kriegen und Schlachten, sondern man führe die Mädchen hinein in das häusliche Leben des deutschen Volkes, lasse sie einen Blick thun in die Familieneinrichtungen. Frauengestalten wie Anna und Carola, jene sächsischen Fürstinnen, Louise Henriette, des großen Kurfürsten Gemahlin, Herzogin Dorothea von Preußen, Gräfin Katharina

von Schwarzenberg, Sophie Charlotte, König Friedrich I. Gemahlin, die unvergeßliche Königin Louise und Kaiserin Augusta, Kaiserin Friederich, Louise, Großherzogin von Baden, Fürstin Agnes von Reuß j. L., unsere Kaiserin Wilhelm und viele andere geben hierzu die beste Gelegenheit. „Auch wird es sich empfehlen, das Wirken der deutschen Frauen zur Zeit vaterländischer Bedrängnis eingehend zu schildern und dabei einen geeigneten Rückblick zu thun auf Beispiele aus dem klassischen Altertum. — So, fürwahr! wird der Geschichtsunterricht zu einer trefflichen Pflege nationaler Gesinnung führen! Und daß der Staat in gleicher Weise edler und hochherziger Bürgerinnen, wie großer und opferfreudiger Bürger bedarf, wird kein Mensch bestreiten. Wie das Volksleben als ein erweitertes Familienleben angesehen werden muß, so soll die Frau nicht allein die Hüterin der Sitte, der Tugend, der Frömmigkeit im Hause, sondern auch im Volke sein. Ja die Frauen, auf deren segensreiches Wirken in der Familie das Vaterland ganz besonders zu rechnen hat, weil ihnen die erste Erziehung beider Geschlechter und auch die spätere Erziehung des weiblichen Geschlechtes größtenteils obliegt, die nationale Tüchtigkeit auf das nächste Geschlecht zu übertragen — müssen namentlich auch durch den Geschichtsunterricht dahin geführt werden, daß sie von Begeisterung glühen für des Vaterlandes Größe und Ruhm, daß sie aufrichtige Bewunderung für die Tugend und Trefflichkeit unserer Ahnen, starke Liebe zu den Sitten und Bräuchen des heimischen Landes hegen, wenn sie in ihren traulichen Wirkungskreis eintreten. — Ich weise hier nur auf den patriotischen Ruhm hin, den deutsche Frauen in den blutigen Kämpfen der jüngsten Vergangenheit sich erworben haben, indem sie Wunden verbanden und linderten, welche die treuen Söhne des Vaterlandes bei der siegreichen Abwehr des raubgierigen Feindes empfangen hatten. Zu solchen Samariterwerken, wie sie damals durch weibliche Hände vollbracht wurden, gehörte wahrlich eine starke Vaterlandsliebe, und je nötiger dieselben in ähnlichen Zeiten der Gefahr dem Vaterlande sind, desto mehr muß die Mädchenerziehung die Mittel zu benutzen suchen, durch welche jene Vaterlandsliebe gepflanzt und gepflegt wird.“ (Richter.)

Der Unterricht in der Naturkunde bietet dem Lehrer fast

in jeder Stunde Gelegenheit, die hauswirtschaftliche Vorbildung zu pflegen. Die Natur ist die überaus reiche Vorratskammer, in welcher der Mensch alles findet, was er zu seinem leiblichen Wohle gebraucht. In den Stunden für Naturbeschreibung und Naturkunde können und müssen im letzten Schuljahre folgende Belehrungen eingeschaltet werden:

Allgemeine Übersicht über unsere Nahrungs- und Genußmittel, über deren Entstehung und Zusammensetzung, Bearbeitung und Veränderung durch das Kochen.

Das Feuer, der Kochherd, der Schornstein, das Brennmaterial (Heizwert, Preis und Aufbewahrung des letzteren; Sparsamkeit beim Verbrauch und beim Feueranzünden.) Das Kochgeschirr. Arten der Töpfe und Pfannen, Behandlung und Gebrauch des Blechzeugs, des Kupfers und Holzes, der eisernen und emaillirten Geschirre, der Messer und Gabeln.

Das Wasser. Eigenschaften, Verwendung des kalten und kochenden Wassers in der Küche. — Das Salz. Bestandteile und Arten, Aufbewahrung, Preis. Die Milch. Die Milch als Nahrungsmittel. Erkennungszeichen guter Milch, Kochen der Milch, Neigung zum Überkochen, Milch für kleine Kinder, Milchflasche, Saugpfropfen. Saure Milch, Sahne, Butter, Käse, Molken. — Erzeugnisse aus den Getreidearten Weizen, Hafer, Roggen, Gerste, Mehl, Grütze, Gries, Grauben. Reis. Erkennungszeichen guter und minderwertiger Sorten. (Gekocht werden die Getreideerzeugnisse mit Milch oder Wasser zu Suppe oder Brei.) — Das Ei, Bestandteile desselben. Das weiche Ei, Sol-, Setz- oder Spiegelei, Rührei. — Das Fleisch, Arten, Behandlung desselben. Die Fette. Kochen, Braten des Fleisches, die Knochen. — Die Kartoffel. Schälen, Reiben. Verwendung der Schalen u. s. w. (Siehe Lehrplan für die Kochschule in Chemnitz.)

Auch der Rechenunterricht in der Mädchenschule muß stets Rücksicht auf den künftigen Beruf der Kinder nehmen. „Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen; darum sind Exempel mit großen Zahlen zu vermeiden und die angewandten Aufgaben so zu stellen, wie sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen." In diesen Worten ist die Verpflichtung der Schule bezeichnet,

auf das praktiſche Leben, d. h. auf das künftige Berufsleben der Hausfrau Rückſicht zu nehmen.

1) Der Stoff im Rechenunterrichte muß alſo dem praktiſchen Leben der deutſchen Hausfrau entnommen werden. Dieſer Forderung genügen die bislang in den Volksſchulen gebrauchten Rechenbücher nicht in der gewünſchten Weiſe.

2) Von dem in den jetzigen Rechenbüchern gebotenen Stoffe muß manches ausgeſchieden werden. Alles, was nicht wirklich mit dem praktiſchen Leben im Einklange ſteht, muß aufgegeben werden, ebenſo das, was außerhalb der praktiſchen Verwendbarkeit in den Lebenskreiſen der Schülerinnen liegt, es ſei denn, daß der Unterricht mit derartigen Aufgaben einen beſonderen Zweck verfolgte.

Von hervorragend praktiſcher Bedeutung für das Leben iſt der Unterricht in den weiblichen Arbeiten. Dieſem Unterrichte ſollte jede Mädchenſchule, die höhere Mädchenſchule, wie die einfache Volksſchule eine ganz beſondere Pflege und Aufmerkſamkeit zuwenden. Nur pädagogiſch gebildeten Lehrerinnen ſollte dieſer Unterricht anvertraut werden, — alle Luxusarbeiten müſſen vermieden werden. — Hier gilt es „Übung macht den Meiſter", und ſo müſſen die Kinder gerade im Handarbeitsunterrichte durch frühzeitige und fleißige Übung in der Schule und zu Hauſe zu größerer Selbſtändigkeit gebracht werden. Abgeſehen von ſeinem praktiſchen Werte ſoll dieſer Unterricht auch das Schönheitsgefühl der Mädchen bilden; ſie müſſen angeleitet werden, das Schöne von dem Unſchönen zu unterſcheiden; z. B. daß eine angeſtrickte Ferſe ſchöner iſt als eine geſtopfte. Sie müſſen ſodann darüber belehrt werden, warum beim Stricken Garn von mittlerer Dicke genommen werden ſoll; ferner warum die Nadeln und der Faden gleichmäßig dick ſein müſſen.

Eine ganz beſondere Beachtung verdient beim Nähunterrichte das Flicken und Stopfen. Auch iſt es notwendig, daß die Mädchen über den Unterſchied zwiſchen waſchechten und unechten Stoffen, zwiſchen Leinen, Halbleinen und Baumwolle belehrt werden.

Alſo der Unterricht ſoll und muß in der Mädchenſchule

eine ſtete Rückſicht nehmen auf das praktiſche Leben und den zukünftigen häuslichen Beruf — aber mehr nicht.

Nie und nimmer darf die Volksſchule die Haushaltungskunde — Waſchen, Kochen und Plätten — in den Lehrplan der Volksſchule aufnehmen. Die Aufnahme dieſes neuen Lehrgegenſtandes der Hauswirtſchaft in den Lehrplan der Volksſchule halte ich für eine pädagogiſche Verirrung. Mögen einzelne Städte Verſuche machen, darin wollen wir ſie nicht ſtören, aber die deutſche Lehrerſchaft muß dieſem Verlangen mit aller Entſchiedenheit entgegentreten. Herr Direktor Kühn in Chemnitz ſagt in einem Berichte über die in Chemnitz in einer Volksſchule eingerichtete Kochſchule: „Der hauswirtſchaftliche Unterricht bildet einen **ſelbſtändigen** Lehrgegenſtand der Mädchenvolksſchule und es gebührt ihm ein Platz neben den wichtigſten realiſtiſchen Lehrfächern, denn der der hauswirtſchaftlichen Beſchäftigung innewohnende reiche Bildungsſtoff fördert das geiſtige Leben der Mädchen in hervorragender Weiſe. Es werden dieſelben in neue Gebiete des Wiſſens und Könnens eingeführt, das Intereſſe für Natur und Menſchenleben gewinnt, die Denkkraft wird geübt, das Urteil geſchärft, Schönheits- und Ordnungsſinn gepflegt.

Der hauswirtſchaftliche Unterricht iſt vorwiegend praktiſcher Natur, doch bedarf die Praxis der Ergänzung durch die Theorie. Hauswirtſchaftlicher, beziehentlich Kochunterricht ohne gleichzeitige Belehrung über den Nährwert der einzelnen Nahrungsmittel, über Zahl, Maß, Menge und Preis des Rohmaterials würde den Zweck nur halb erfüllen. Es ſollen die Mädchen nicht nur wiſſen, wie man Speiſen ſchmackhaft herſtellt, ſondern auch erwägen lernen, wieviel eine Perſon täglich an Fett, an Eiweiß u. ſ. w. nötig hat, und in welchen Mengen dieſe Stoffe in den verſchiedenen Nahrungsmitteln enthalten ſind. Es werden die in der Schule hergeſtellten Mahlzeiten mit den Schülerinen nicht nur nach ihren Koſten, ſondern auch nach ihrem Nährſtoffgehalt berechnet. Um dies mit Erfolg thun zu können, iſt es notwendig, daß die Kinder, welche hauswirtſchaftlichen Unterricht genießen, über ein entſprechendes Maß von geiſtiger Kraft verfügen.

Es ſind deshalb zu dem Unterrichte in Chemnitz nur ſolche

Schülerinnen der einfachen Volksschule ausgewählt worden, welche Ostern 1891 zur Entlassung gelangen und gegenwärtig das 2. Jahr die Klasse I besuchen, die begabtesten und fleißigsten der Oberstufe. Diese Einrichtung wird, falls die Schule fortbesteht, jüngere Schülerinnen veranlassen, alles einzusetzen, daß sie einst auch den Besten der Schule zugezählt werden können, was um so wahrscheinlicher erscheint, als die Mädchen für Haushaltungsunterricht und praktische Thätigkeit in der Hauswirtschaft erwiesenermaßen ein besonders lebhaftes und reges Interesse haben."

Dieser Forderung müssen wir mit aller Entschiedenheit widersprechen. — Unterricht im Kochen, Waschen, Plätten 2c. als Unterrichtsdisziplinen müssen auch der Volksschule fernbleiben.

„Die Forderung, die Haushaltungskunde in den Mittelpunkt des Mädchenunterrichts zu stellen, beruht — so gut gemeint sie auch sein mag — auf einer Verkennung der Aufgabe der Volksschule. Wenn es auch richtig ist, daß die Volkschule sich den dringenden Ansprüchen des Lebens nicht verschließen darf, so darf doch nicht vergessen werden, daß die Haushaltungskunde — das Wort im gewöhnlichen Sinne genommen — die Aufgabe einer Hausfrau nicht erschöpft. Die Frau ist nicht nur Haushälterin, sondern auch Gattin und Mutter, von der das vielgestaltige Leben mit seinen tausendfältigen Anforderungen und Versuchungen in erster Linie eine sittlichreligiöse Grundlage und eine ihren Lebensverhältnissen entsprechende intellektuelle Ausbildung verlangt. Unsere ganze Kulturentwickelung hat es bewirkt, daß die Stellung der Frau in den letzten Jahrzehnten eine viel wichtigere geworden ist als in früheren Zeiten.

Außerdem darf nicht übersehen werden, daß schon zu einer richtigen Wirtschaftsführung außer gewissen sittlichen Eigenschaften auch eine geistige Bildung notwendig ist, die durchaus nicht gering veranschlagt werden darf, wenn man den unermeßlichen Einfluß erwägt, den die verständige Handhabung der Wirtschaft auf das Wohl und Wehe ganzer Familien und ganzer Generationen haben muß." (Ernst und Tews in dem Begleitwort zu dem Lesebuche.)

Allein für diejenigen konfirmierten Mädchen, welche weder im eigenen Hause Gelegenheit haben, noch in geeigneten Familien untergebracht werden können zur praktischen Erlernung des

Haushaltes, sind von der Gemeinde oder vom Staate Haushaltungsschulen mit obligatorischem Besuche ins Leben zu rufen.

In unseren Rheinischen Blättern war es zuerst Dr. Kamp in Frankfurt a. M. der seine Stimme für eine bessere hauswirtschaftliche Ausbildung der weiblichen Jugend erhob. Als dann er die edle hochherzige Kaiserin Augusta in dem bekannten Schreiben vom 24 Februar 1888 dem „Deutschen Verein für Armpflege u. Wohlthätigkeit" aufforderte, der Angelegenheit seine Thätigkeit zuzuwenden, wurden in einer großen Zahl von deutschen Städten „Haushaltungsschulen" für unsere heranwachsende weibliche Jugend ins Leben gerufen. —

Aufgabe der Haushaltungsschule muß sein: „den erwachsenen Mädchen Gelegenheit zur Erwerbung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben, welche zur guten Führung einer einfachen Haushaltung erforderlich sind." Als eine solche Musterschule für konfirmierte Mädchen verweise ich auf die Haushaltungsschule in Frankfurt a. M.

Möge doch für alle Zeiten unserm lieben deutschen Volke die deutsche Mutter, der deutschen Familie die deutsche Hausfrau erhalten bleiben, jener Schutzgeist, den Paul Gerhardt so treffend bezeichnet als des

Mannes Wonne, des Hauses Sonne,
der Familie Ehrenkrone.

Das walte Gott!

Gera, den 12. September 1891 Dr. Bartels.

III.

Die Entwickelungspädagogik und der Religionsunterricht.

Von Richard Köhler.

(Schluß.)

Im 4. Hauptstücke wird die sittliche Bedeutung des Abendmahles, dieser Gedächtnisfeier, welche zur Nachfolge des Meisters in seiner erhabenen Selbstverleugnung und zur Erhaltung der christlichen Bruderliebe unter seinen Anhängern auffordert, die

ſich durch das gemeinſchaftliche Mahl an demſelben Tiſche (der Kommunion) als gleichberechtigte Glieder der innigen Gemeinſchaft fühlen und lieben ſollen, gar nicht hervorgehoben. Dagegen wird die rein ſinnbildliche Bedeutung der Andachtsfeier, für welche nicht etwa bloß das 6. Capitel des Johannesevangeliums ſpricht, in welchem Chriſtus unter dem Eſſen ſeines Fleiſches und Trinken ſeines Blutes an einer Stelle, wo vom Abendmahle gar nicht die Rede iſt, offenbar die Annahme ſeiner Lehre und ſeiner Geſinnung verſteht, ſondern die ſich vor allem aus der Beſchreibung des Abendmahles ſelbſt ergiebt, da Chriſtus ja die Einſetzungsworte noch als Lebender an ſeine Jünger richtet, gründlich verkannt.

In der Beſprechung der Taufe wird zwar gegen den Schluß hin auf die Verpflichtung des Täuflings, welcher urſprünglich ausſchließlich als Erwachſener gedacht wurde, hingewieſen, an ſeiner geiſtigen Wiedergeburt zu arbeiten, eine Verpflichtung, die ſpäterhin inſofern auf die Taufzeugen überging, als dieſe für die religiöſe und ſittliche Erziehung des Täuflings zu ſorgen haben, allein das Hauptgewicht wird nach den vorhergehenden Worten nicht etwa auf jene Wiedergeburt (die Feuertaufe) gelegt, ſondern auf das Myſtiſche der Waſſertaufe als eines von der Kirche geſpendeten Gnadenmittels, das bei den Gläubigen alle Sünden abzuwaſchen vermag, allerdings unter Hinweis auf die Worte im Marcusevangelium IV, 16. Aber im Munde des Erlöſers kann mit dem Gnade und Seligkeit wirkenden Glauben doch nur der Glaube gemeint ſein, „der in Liebe thätig iſt“ und zu dem ſich der ſittlich verderbte Menſch nicht emporzuſchwingen vermag.

Genug, die einfache Lehre des Evangeliums erſcheint in allen Katechismen mehrfach durch die kirchliche Dogmatik getrübt. Darum kann eine Pädagogik, welche ernſtlich an der naturgemäßen Entwickelung des Menſchen feſthält, bezüglich des dogmatiſchen Teiles den Inhalt keines dieſer Katechismen als berechtigten Stoff für den Unterricht anerkennen. Vielmehr wird ſie nicht nur die hiſtoriſche Hauptquelle unſerer Religion auch als Hauptquelle für den Religionsunterricht betrachten ſondern auch alles fernhalten, was nicht mit dem Geiſte des Evangeliums in Einklang zu bringen iſt.

Zwar fehlt die mythische Hülle, ohne welche keine historische Religion erscheint, auch dem neuen Testamente nicht, dessen älteste Teile selbst erst Jahrzehnte nach dem Heimgange des Erlösers aufgezeichnet worden sind; aber das reine Licht des Evangeliums bricht doch siegreich durch diese Hülle hindurch, um deutlich genug erkennen zu lassen, worauf eigentlich die weltbezwingende Macht des Christentums beruht. Die Lehre der Kirche aber steht vielfach in entschiedenem Widerspruche mit der Lehre des Stifters der christlichen Religion. Überall sucht die Kirche ihre Macht und ihren Einfluß vorwiegend auf Dogmatik zu stützen, während es dem Heilande durchaus fern lag, Dogmatik zu verbreiten. Wohl fordert auch er einen Glauben, der sich durch nichts erschüttern läßt, sondern stark genug ist, die Welt und den Tod zu überwinden; aber er verwirft ausdrücklich einen Glauben, der Zeichen und Wunder als Krücken bedarf und somit des rechten Glaubensmutes und der Glaubenszuversicht entbehrt, als den eigentlichen Unglauben. („Wenn sie nicht Zeichen und Wunder sehen", ꝛc.) Dagegen beruft er sich vor allem auf die Urkunde, die ewig und unauslöschlich in jedes Menschen Brust geschrieben steht, und die Gebote, die er als die Summe seiner ganzen Lehre bezeichnet, sind sittliche Forderungen, denen freilich das, was den Kern aller Religionen bildet, als Axiome, die eigentlich gar nicht gelehrt zu werden brauchen, zu Grunde liegt. Er wendet sich mit seiner Lehre nicht an ein auserwähltes Volk sondern an die ganze Menschheit, und die Worte des Apostels: „Nun erfahre ich in Wahrheit, daß Gott die Person nicht ansieht, sondern in allerlei Volk, wer ihn fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm", sind durchaus im Geiste des Meisters gesprochen. Für alle, die von ihm als seine Jünger anerkannt sein wollen, genügt es, daß sie Liebe untereinander haben.[1] Solchen Fundamentalsätzen gegenüber erscheint es zweifellos, daß die Moral, nicht das Dogma den Ausgangspunkt für das reine Christentum bildet, und daß die Behauptung Kants: „Moral führt unumgänglich zur Religion", weit besser mit dem Christentume übereinstimmt als die kirchliche Anschauung, nach welcher ein vernunftwidriger Glaube zur reinen Sittlichkeit

[1] Joh. XIII, 35.

führen soll. Auf der Weitherzigkeit, dem Weltumfassenden seiner Lehre, nach welcher das in den Vordergrund gestellt wird, worüber es kaum streitende Meinungen geben kann, beruht die siegreiche Macht des ursprünglichen Christentums. Darum drangen auch die Worte des Erlösers den staunenden Hörern, denen sie eben so neu und unerhört, weil sie in scharfem Gegensatz zu der Lehre der am Buchstaben haftenden und unter äußerlichen Satzungen gefangenen Priesterschaft standen, als dennoch innig vertraut erschienen, da sie an das Gemeinsame anknüpften, was jeder Weltreligion zu Grunde liegt und in jeder Menschenseele lebt, so mächtig ins Herz, daß sie davon tief ergriffen wurden (ἐξεπλήσσοντο): „Denn es lehrte im Besitze der Freiheit (ὡς ἐξουσίαν ἔχων) und nicht wie die Schriftgelehrten".[1] Da jeder Unbefangene die Berechtigung der Forderungen, die er aufstellte, so schwer sie auch waren, aus innerster Überzeugung anerkennen mußte, und jeder von wahrer Menschenliebe Beseelte sie sogar gern und freudig anerkennen konnte, konnte Christus auch die Last, welche seine seelenerhebende Lehre auferlegte, als eine leichte bezeichnen: „Dasjenige Joch ist sanft, und die Last ist leicht", wo die Pflicht, die jedermann obliegt, als von ihm selbst und durch eigene Vernunft ihm auferlegt betrachtet werden kann, das er daher freiwillig auf sich nimmt. Von dieser Art sind aber nur die moralischen Gesetze als göttliche Gebote, von denen der Stifter der reinen Kirche sagen konnte: „Meine Gebote sind nicht schwer". Dieser Ausdruck will nur soviel sagen, sie sind nicht beschwerlich, weil jeder die Notwendigkeit ihrer Befolgung von selbst einsieht, mithin ihm dadurch nichts aufgedrungen wird, dahingegen despotisch gebietende, obzwar zu unserem Besten (doch nicht durch unsere Vernunft) uns auferlegte Anordnungen, davon wir keinen Nutzen sehen können, gleichsam Vexationen (Plackereien) sind, denen man sich nur gezwungen unterwirft".[2] In anderer Hinsicht freilich ist es unendlich schwerer vor der er ernsten und strengen Moral des Heilandes, nach dessen Worten eher ein Kamel durch ein Nadelöhr geht,[3] als daß jemand, der an den irdischen

[1] Matth. VII, 28. 29; Marc. I, 22. [2] Kant.

[3] Für diejenigen, welche, da sie sich an die Kühnheit eines Bildes, stoßen, wie dergleichen der gewaltigen Phantasie der Orientalen ganz ge-

Gütern haftet, in das Reich Gottes gelangt, zu bestehen, als der Kirche gegenüber für fromm oder gar für musterhaft zu gelten. Denn „an und für sich sind die Handlungen in der Reinheit ihrer Quelle betrachtet, die durch jene moralischen Gesetze geboten werden, gerade die, welche dem Menschen am schwersten fallen und wofür er gerne die beschwerlichsten frommen Plackereien übernehmen möchte, wenn es möglich wäre, diese statt jener in Zahlung zu bringen".[1]

Mit besonderem Nachdruck hebt Christus hervor, daß allein die echte Lauterkeit des Herzens und die kräftige Bethätigung dieser reinen Gesinnung, nicht die sorgfältige Beobachtung kirchlicher Satzungen, vor Gott gerecht macht.

Von einem an dem Nächsten begangenen Unrechte vermag demnach keine gottesdienstliche Handlung zu entsühnen; sondern dieses Unrecht kann nur an dem Nächsten selbst wieder gut gemacht werden[2]; denn „wie kann der, welcher seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, Gott lieben, den er nicht sieht?"[3] Darum wendet sich der Heiland mit aller Schärfe gegen die Heuchelei, welche mit einer selbstsüchtigen Priesterherrschaft verbunden ist, und gegen diese Priesterherrschaft selbst. Die Hierarchie aber, die entweder selbst im Besitze der weltlichen Gewalt ist oder sich in engste Verbindung mit den Trägern dieser Gewalt zu setzen pflegt, neigt in hohem Grade dazu, den Mitgliedern der Kirche Gott unter dem Bilde eines der Großen

läufig sind, der Ansicht sind, daß sich Luther, wie nicht selten anderwärts bei seiner Bibelübersetzung, auch bei der Übersetzung dieser Stelle geirrt habe, und die deshalb eine der bekannten anderen Erklärungen der Stelle vorziehen, möchte ich darauf hinweisen, daß gerade die bestechendste dieser Erklärungen schon deshalb nicht stichhaltig erscheint, weil sich das Wort κάμιλος, das nach Suidas und dem Scholiasten zu Aristophanes' Wespen „Schiffstau" bedeutet, bei keinem alten Schriftsteller findet. Für die Richtigkeit der Auffassung Luthers spricht dagegen, daß die den Hebräern stammverwandten Araber die sprichwörtliche Redensart besitzen „einen Elephanten durch ein Nadelöhr schicken", um dadurch etwas als unmöglich zu bezeichnen. Damit stimmt auch die verwandte Stelle von den blinden Führern, überein, „welche die Mücke durchseihen, aber das Kamel verschlucken". (Matth. XXIII, 24.)

[1] Kant.

[2] Matth. V, 24.

[3] 1. Joh. IV, 20.

dieſer Welt darzuſtellen, deſſen beſondere Gunſt man ſich durch Lobpreiſungen und Kultushandlungen erwerben könne, und ſo aus dem Gottesdienſte einen Hof- und Frondienſt zu machen. Gerade dieſem Kultusdienſte, durch welchen Gott häufig wie einer verehrt wird, „der ſelbſt jemandes bedürfe", (Apoſtelgeſch. XVII, 25) tritt Chriſtus, der das 2. Gebot in ungleich weiterem Sinne faßt als Luther in ſeiner Erklärung zu dieſem Gebote, mit aller Entſchiedenheit entgegen und weiſt auf die Unterwerfung unter den göttlichen Willen (durch vollendete Selbſtentäußerung) als den eigentlichen Gottesdienſt hin. Hierher gehört auch ſeine wiederholte Verurteilung der kleinlichen und engherzigen Beobachtung der Sabbathfeier, unter welcher der wahre Gottesdienſt gleichfalls leiden muß.

Das innerſte Weſen der Lehre des Evangeliums hat wohl nicht leicht jemand tiefer erfaßt als Peſtalozzi, und ſeine ganze Lehre iſt aufs innigſte vom reinſten Chriſtentum durchdrungen. Das Zugeſtändnis, daß dem ſo ſei, klingt ſogar nicht ſelten durch die Worte der zunftmäßigen Theologen unter den Hiſtorikern der Pädagogik wider ihren Willen durch. Wenn es beiſpielsweiſe heißt: „An Peſtalozzis Arbeit war mangelhaft die ſchwache Betonung des poſitiv chriſtlichen Elements in der Erziehung, trotz eigener tief religiöſer Gefühle", ſo kennzeichnet nicht bloß das Anerkennende ſondern auch das Negative dieſer Kritik Peſtalozzi als echten Jünger des Heilandes, dem alles Engherzige fern lag. Wer ſo innig von dem Geiſte des Evangeliums erfüllt war und ſo ſehr Ernſt mit der Nachfolge Chriſti machte wie er, konnte ſich nicht leicht für das poſitive, d. h. das ſpecifiſch kirchliche Element des Chriſtentums erwärmen oder gar begeiſtern. Zu den Worten Peſtalozzis: „Das Kind kommt voll Reinheit und Unſchuld in eine Welt, die für die Unſchuld eines Sinnengenuſſes und für die Reinheit der Gefühle ſeiner inneren Natur gleich verdorben iſt", bemerkt Kellner: „Auf dieſem Irrtum, welcher dem kirchlichen Chriſtentum und auch der wirklichen Erfahrung ſchnurgerade widerſpricht, ruht das ganze Gebäude Peſtalozziſcher Erziehung, und es ruhet darum weniger feſt als die Theorien des Pythagoras und Sokrates." Das Wahre, was dieſe Worte enthalten, iſt, daß allerdings jener Satz Peſtalozzis, auf den ſich ſeine Lehre ſtützt, dem

kirchlichen Christentume widerspricht. Wie aber stellt sich die Lehre des Heilandes selbst zu derjenigen der Kirche, wenn dieser, ganz in Übereinstimmung mit der Ansicht Pestalozzis, unter anderem ausdrücklich sagt: „Wahrlich, ich sage euch, wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kindlein, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen[1]?"

Von dem belebenden Geiste des reinen Evangeliums fühlten sich die ersten Verkündiger desselben noch innig durchdrungen und gaben ihrer Gottbegeisterung freudigen Ausdruck: „Welcher (Gott) auch uns tüchtig gemacht hat, das Amt des neuen Testaments zu führen, nicht des Buchstabens, sondern des Geistes. Denn der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig." — „Der Herr ist der Geist. Wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit."

Bildete sich aber erst eine Kirche mit scharf ausgeprägter Verfassung, so war es schwer, jenen Geistes des Evangeliums in ihren Oberhäuptern zu erhalten. Es war natürlich, daß die Apostel, für die es galt, erst viele neue Anhänger für ihre Lehre zu gewinnen und dieselben zu überzeugen mit besonderer Entschiedenheit an das Gewissen, als die nächstliegende Gottesoffenbarung im Menschen, an die Moralität, anknüpften. Nicht minder nahe lag es, daß sie dabei nach dem erhabenen Vorbilde ihres Meisters im Geiste christlicher Brüderlichkeit verfuhren. Hatte sich aber einmal ein eigentlicher Klerus konstituiert, so standen dessen Angehörige den übrigen Gliedern der Gemeinde bereits mit Herrscherrechten ausgestattet gegenüber. Wo aber ein Klerus regiert, ist es demselben wenig darum zu thun, zu überzeugen, weil er bestimmen kann, und er pflegt den kategorischen Imperativ auf Glaubenssachen anzuwenden und an die Stelle wirklicher Belehrung wiederum die Satzung zu bringen. Daher war es mit der von Christus geforderten Brüderlichkeit bald wieder zu Ende, und es war nicht zu verwundern, wenn das Christentum zum Teil sehr früh in eben die Verhältnisse zurückfiel, welche sein Stifter so scharf verurtheilte, und wenn sich das, was dieser von seinen schlimmsten

[1] Siehe die 5. Anmerkung auf Seite 397 (Heft V). Dort ist statt S. 34 zu lesen: S. 532; die erstere Zahl bezog sich auf die Seitenzahl des Manuskriptes dieser Arbeit.

Gegnern sagte: „Sie sitzen gern oben an über Tisch und in den Schulen", bald auf viele Vertreter der Kirche, die seinen Namen trägt, anwenden ließ. „Eine Kirche auf das letztere[1] Principium gegründet", sagt Kant, „hat nicht eigentlich Diener (ministri), so wie die von der ersteren[2] Verfassung, sondern gebietende hohe Beamte (officiales), welche, wenn sie gleich (wie in einer protestantischen Kirche) nicht im Glanz der Hierarchie als mit äußerer Gewalt bekleidete geistliche Beamte erscheinen und sogar mit Worten dagegen protestieren, in der That sich doch für die einigen berufenen Ausleger einer heiligen Schrift gehalten wissen wollen, nachdem sie die reine Vernunftreligion der ihr gebührenden Würde, allemal die höchste Auslegerin derselben zu sein, beraubt und die Schriftgelehrsamkeit allein zum Behuf des Kirchenglaubens zu brauchen geboten haben. Sie verwandeln auf diese Art den Dienst der Kirche (ministerium) in eine Beherrschung der Glieder derselben (imperium), obzwar sie, um diese Anmaßung zu verstecken, sich des bescheidenen Titels des ersteren bedienen".

Es wäre durchaus irrig, wollte man annehmen, daß eine Pädagogik, die sich unter Preisgebung ihrer wichtigsten Grundsätze widerstandslos in den Dienst der herrschenden Kirche stellt, dadurch nur dem Einflusse dieser Kirche auf die religiöse Vorstellungswelt ihrer Mitglieder vorarbeitete, nicht aber auch einen tiefgreifenden, und zwar nachteiligen Einfluß derselben auf die Moral der Gesamtheit unterstützte. Für die Erhaltung der Treue der Bürger eines Staates, ihrer opferfreudigen Hingebung im Dienste der Gesamtheit, ist es unerläßlich, daß ihre Gesinnung auf echter Herzenslauterkeit beruhe. Die Aufrichtigkeit dieser Gesinnung aber ist gefährdet, wenn irgendwelcher Zwang auf die Überzeugungen der Staatsbürger ausgeübt wird. Kant bezeichnet jede Kirchenverfassung, in welcher „nicht Prinzipien der Sittlichkeit, sondern statutarische Gebote, Glaubensregeln und Observanzen die Grundlage und das Wesentliche ausmachen," als auf einem Fetischdienst beruhend und fährt fort: „Nun giebt es zwar manche Kirchenformen, in denen das Fetisch-

[1] Das hierarchische.

[2] Einer auf eine nicht statutarische sondern moralische Religion wie das ursprüngliche Christentum gestützten Verfassung.

Digitized by Google

machen so mannichfaltig und mechanisch ist, daß es beinahe alle Moralität, mithin auch Religion zu verdrängen und ihre Stelle zu vertreten scheint und so ans Heidentum sehr nahe angrenzt; allein auf das mehr oder weniger kommt es hier nicht eben an, wo der Wert oder Unwert auf der Beschaffenheit des zuoberst verbindenden Prinzips beruht. Wenn dieses die gehorsame Unterwerfung unter eine Satzung als Frondienst, nicht aber die freie Huldigung auferlegt, die dem moralischen Gesetze zuoberst geleistet werden soll, so mögen der auferlegten Observanzen noch so wenig sein; genug, wenn sie für unbedingt notwendig erklärt werden, so ist das immer ein Fetischglauben, durch den die Menge regiert und durch den Gehorsam unter eine Kirche (nicht der Religion) ihrer moralischen Freiheit beraubt wird. Die Verfassung derselben (Hierarchie) mag monarchisch oder aristokratisch oder demokratisch sein: das betrifft nur die Organisation; die Konstitution derselben ist und bleibt unter allen diesen Formen immer despotisch. Wo Statute des Glaubens zum Konstitutionalgesetz gezählt werden, da herrscht ein Klerus, der der Vernunft, und selbst zuletzt der Schriftgelehrsamkeit gar wohl entbehren zu können glaubt, weil er als einzig autorisierter Bewahrer und Ausleger des Willens des unsichtbaren Gesetzgebers die Glaubensvorschrift ausschließlich zu verwalten die Autorität hat, und also mit dieser Gewalt versehen, nicht überzeugen, sondern nur befehlen darf. Weil nun außer diesem Klerus alles übrige Laie ist (das Oberhaupt des politischen gemeinen Wesens nicht ausgenommen [1]): so beherrscht die Kirche zuletzt den Staat, nicht eben durch Gewalt, sondern durch Einfluß auf die Gemüter, überdem auch durch Vorspiegelung des Nutzens, den dieser vorgeblich aus einem unbedingten Gehorsam soll ziehen können, zu dem eine geistige Disziplin selbst das Denken des Volks gewöhnt hat; wobei aber unvermerkt die Gewöhnung an Heuchelei die Redlichkeit und Treue der Unterthanen untergräbt, sie zum Scheindienst auch in bürgerlichen Pflichten abwitzigt und, wie alle fehlerhaft genommenen Prinzipien, gerade das Gegenteil von dem hervorbringt, was beabsichtigt war".

[1] Das gilt auch da, wo das weltliche Oberhaupt zugleich oberster Landesbischof ist.

Wer könnte behaupten, daß die Übelstände, von denen Kant hier spricht, wirklich aus der Welt geschafft seien?

Darum ist es schon aus Rücksicht auf die reine Moral geboten, daß der Religionsunterricht alles kirchlich Dogmatische ausschließt, auch soweit sich dies lediglich auf den Katechismus beschränkt.

Freilich enthält auch die Bibel, und zwar nicht bloß im alten Testamente vieles, von dem sich nicht verlangen läßt, daß es der Schüler als geschichtliche Wahrheit aufnehme. Schon die verschiedene Darstellung mancher Ereignisse in den einzelnen Evangelien muß den aufmerksamen Leser darauf führen, daß es sich nicht überall um rein geschichtliche Thatsachen handeln kann. So zeigen sich, um nur eines der augenfälligsten Beispiele herauszugreifen, nach dem Matthäus- und Johannesevangelium ein oder zwei Engel in blendend weißen Gewändern am Grabe des Heilandes, während es sich nach den beiden anderen Evangelien um einen ganz natürlichen Vorgang handelt, indem dort bloß ein oder zwei Männer in derselben Kleidung (der Ordenstracht der Essäer) erwähnt werden. — Selbstverständlich ist es nicht Sache der Schule, historische Kritik mit den Schülern an der Bibel zu treiben, ganz abgesehen davon, daß es auch der sorgfältigsten geschichtlichen Forschung durchaus unmöglich ist, den historischen Kern genau von der dichterischen Hülle zu scheiden. Aber vorenthalten darf es dem Schüler nicht werden, daß nicht alles in der Bibel Erzählte wirkliche Geschichte ist, sondern daß darin häufig Wahrheit und Dichtung gemischt erscheinen und daß besonders die gewaltige Persönlichkeit Christi der dichterischen Verherrlichung nicht entgangen ist, worauf er ja doch mit der Zeit von selbst kommen muß. Gerade dadurch wird die Ehrfurcht vor dem Buche der Bücher auf die Dauer gewahrt, während sie nur allzuleicht erschüttert wird, wenn man von dem Schüler verlangt, daß er alles in der Bibel für buchstäbliche Wahrheit nehmen soll.

Man hat darauf hingewiesen, daß bereits Luther dem Inhalte der Bibel prüfend und sichtend gegenüber gestanden habe, besonders weil er den Jakobusbrief eine stroherne Epistel nannte. Dieses Urteil Luthers würde allerdings von Unbefangenheit zeugen, wenn der genannte Brief wirklich eine solche Be-

zeichnung verdiente. Allein Luther nannte ihn offenbar nicht deshalb einen ſtrohernen, weil er vielleicht wirklich inhaltlos wäre, ſondern weil ihm, der in einſeitiger Auffaſſung an dem Ausſpruche Paulus haftete: „Der Gerechte wird durch ſeinen Glauben leben“, der Inhalt eines Briefes unbequem war, der ſo ſcharf und nachdrücklich hervorhebt, daß aller Glaube ganz nichtig ſei ohne die Werke, was übrigens gar nicht mit jenem Satze des Paulus in Widerſpruch ſteht. Man könnte in der Lehre des Jakobus einen Rückfall unter die Herrſchaft des alten Geſetzes finden, wenn es ſich dabei um die Beobachtung äußerlicher prieſterlicher Satzungen handelte; aber der Verfaſſer des Briefes ſpricht es ganz ausdrücklich aus, daß er unter den „Werken“ die Werke der echten aufopfernden Bruderliebe verſteht. Gerade der Inhalt dieſes Briefes bildet eine überaus wichtige Ergänzung zu der Pauliniſchen Lehre; allein nicht bloß Luther, ſondern die geſamte Theologie hat ſich, einzelne Ausnahmen natürlich abgerechnet, von jeher wenig geneigt gefühlt, dem Inhalte dieſes Briefes, welcher dem hierarchiſchen Prinzip nicht gerade förderlich erſcheint, beſonderes Gehör zu ſchenken, und daran liegt es zum großen Teil, daß der Einfluß der Kirche auf die allgemeine Moral bisher kein tiefer greifender geweſen iſt.

Wollten wir erklären: Wir wiſſen recht wohl, daß die Fundamentalſätze der klaſſiſchen Pädagogik mit den Forderungen, welche die Kirche an die Schule zu ſtellen pflegt, in Widerſpruch ſtehen; aber wir fürchten, der Macht der Kirche gegenüber mit den Prinzipien der Pädagogik nicht durchzudringen, und laſſen deshalb dieſe Prinzipien lieber fallen, ſoweit ſie der Kirche nicht genehm ſind, ſo wäre dies gewiß nicht mannhaft geſprochen; aber es würde dem wirklichen Sachverhalt weit beſſer entſprechen, als wenn man verſucht, die Grundſätze jener Pädagogik mit den kirchlichen Forderungen theoretiſch in Einklang zu bringen, was ſich doch nicht durchführen läßt.

Soll ernſtlich Wandel auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes geſchaffen werden, ohne welchen eine wirkliche Reform des geſamten Schulweſens nicht denkbar iſt, ſo iſt es dringend geboten, daß alle, welche an diejenigen kirchlichen Dogmen nicht glauben, die ſie mit ihrer Vernunft nicht in

Einklang zu bringen vermögen und die sie darum auch nicht pädagogisch verwertbar halten, mit ihrer Überzeugung nicht zurückhalten [1].

Man nennt unsere Zeit häufig eine große Zeit, und in gewisser Beziehung verdient sie auch diese Bezeichnung. Aber es läßt sich schwerlich bestreiten, daß ihre mächtigen Fortschritte vorwiegend im Dienste des mittelbar oder unmittelbar Nützlichen erfolgt sind, während sie den höheren Interessen der Menschheit meist kalt und gleichgiltig gegenübersteht. Diese Gleichgültigkeit zeigt sich besonders auch der Religion gegenüber. Wem es ernstlich darum zu thun ist, daß die Religiosität dem Volke erhalten bleibe, muß, falls er nicht selbst auf dem Boden kirchlicher Dogmatik steht, von dem innigsten Wunsche beseelt sein, daß man das, was unhaltbar an der Lehre der Kirche ist und was deshalb den lebenskräftigen Kern der Religion beeinträchtigt, fallen lasse. Denn ein weiterer Verfall der Religiosität der Gesamtheit würde in unserer in hohem Grade von praktischem Materialismus beherrschten Zeit eine entsetzliche geistige Verödung und Leere nach sich ziehen. Da aber die Kirche in dem dogmatischen Beiwerk der Religion die Hauptsache erblickt und dasselbe als das Wesen des Christentums betrachtet wissen will, liegt es leider nur allzu nahe, daß sehr viele, die sich mit diesem Beiwerke nicht befreunden können, von Grund aus mit aller Religion brechen.

Auch die Kirche selbst wird sich, wenn sie nicht in sich

---

[1] „O Aufrichtigkeit! du Asträa", ruft der begeisterte Kant aus, in dem viele sehr mit Unrecht nur den trockenen Verstandesmenschen erblicken, „die du von der Erde zum Himmel entflohen bist, wie zieht man dich (die Grundlage des Gewissens, mithin aller inneren Religion) von da zu uns wieder herab?" — Höchst beherzigenswert ist auch, wie vollständig das, was Kant bemerkt, nachdem er ausgeführt hat, was eigentlich Aufrichtigkeit heißt, noch auf unsere Zeit paßt: „Nun vergleiche man damit, vornehmlich im Punkte der Religion, oder besser, der Glaubenslehren, wo die Treue des Gedächtnisses in Beantwortung der sie betreffenden Fragen, ohne auf Treue des Bekenntnisses zu sehen (worüber nie eine Prüfung angestellt wird), schon für hinreichend angesehen wird, einen Gläubigen zu machen, der das, was er beteuert, *nicht einmal versteht*, und man wird sich über den Mangel der Aufrichtigkeit, der lauter innere Heuchler macht, nicht mehr wundern".

ſelbſt zerfallen will, endlich mit der fortſchreitenden Bildung unſerer Zeit in Einklang ſetzen müſſen. Thut ſie dies ernſtlich, ſo kann von einem Widerſtreite zwiſchen Kirche und Schule nicht mehr die Rede ſein, ſondern beide werden dann in echter Schweſterlichkeit daran arbeiten, das Volk auf Grund deſſen, was das Weſen aller Religion ausmacht, zu der vollendeten ſittlichen Freiheit zu führen, welche der Stifter unſerer Religion ſeinen Anhängern als die Frucht ſeiner erhabenen Lehre verheißt:

„Ihr werdet die Wahrheit erkennen, und die Wahrheit wird euch frei machen".

Nachwort.

Von Fr. Polack.

Die Schriftleitung der „Rheiniſchen Blätter" hat mir freundlichſt die vorſtehende „Beleuchtung des Religionsunterrichts im Lichte der Entwickelungspädagogik" zum Durchleſen übergeben. Ich habe wenig dazu zu ſagen. Die Abhandlung iſt ſo anziehend, daß ich ſie mit ungeteiltem Intereſſe durchgeleſen habe, obgleich ſie meinen Standpunkt bekämpft.

Wenn Herr Rich. Köhler vieles von dem kirchlichen Lehrſyſtem des Lutheriſchen Katechismus, beſonders auch das Auswendiglernen desſelben, für unvereinbar mit dem Geiſte der Entwickelungspädagogik hält, ſo iſt das eben ſein von dem meinen verſchiedener kirchlicher und pädagogiſcher Standpunkt. Es würde zu nichts führen, wollten wir über dieſe Standpunkte und ihre Folgungen mit einander rechten. Eins gebe ich gerne zu, daß nämlich Gewohnheit, Erfahrung, Liebe und Glauben eine andere Logik als der unerbittliche Verſtand haben können. Manches läßt ſich verſtandesmäßig nicht klar beweiſen und iſt doch erziehlich ſehr wirkſam. Manches, was meinem hochgeachteten Gegner unhaltbar ſcheint, iſt mir durch Erziehung und Erfahrung lieb und verſtändlich geworden. Mein Standpunkt mag ja ein befangener, d. h. durch mein Gewiſſen gebundener ſein, aber nach meiner eigenen Entwickelung iſt er folgerichtig. Mir iſt weder das Erlernen noch das Einprägen des Katechismus je eine Laſt und Plage geweſen. Er iſt ſo kurz, verteilt ſich

in 8 Schuljahren in so kleinen Bissen, ist nach seinem Wortsinne auf biblischer Grundlage so schlicht zu erläutern, und faßt Lehrergebnisse aus der biblischen Geschichte so knapp als „System" zusammen, daß ich ihn um keinen Preis entbehren möchte. Auch ein so namhafter Vertreter der Entwickelungspädagogik wie Seminardirektor Dr. Rich. Staude faßt Ergebnisse der biblischen Geschichtsbehandlung als „System" gern mit Katechisworten zusammen.

So sehr ich den Katechismus liebe, und so oft ich ihn noch heute auf einsamen Gängen und Fahrten „durchbete" und „durchdenke", so gram bin ich den künstlichen Lehrgebäuden, die man wieder auf seinen Grundlinien errichtet hat, so sehr scheue ich ein „Zerklären" und kritisches Eindringen in die einzelnen Lehren und die Hervorhebung gewisser dunkler Lehrausdrücke wie z. B. Empfängnis vom heiligen Geiste, Niederfahrt zur Hölle, Auferstehung des Fleisches u. a. Ich will sie nicht betont aber auch nicht beseitigt haben. Auch das Kind kann sich schlicht und recht bei solchen Lehrausdrücken nach biblischer Anschauungsunterlage etwas denken. Ob sich das mit dem kirchlichen Lehrbegriff nach Schärfe, Tiefe und Weite deckt, ist freilich eine andere Frage. Jedes Wort kann ja nach dem Bildungsstandpunkte dessen, der es spricht, einen sehr engen oder sehr weiten Sinn haben, inhaltsarm und inhaltsreich sein.

Ich weiß wohl, daß ein blindgläubiges Nachsprechen von Bekenntnisformeln und ein Verpflichten auf dieselben für die Erziehung zu wahrer Sittlichkeit wertlos, ja bedenklich ist, aber ich wage auch nicht kecklich beiseite zu schieben, was in das enge Gefäß des menschlichen Verstandes nicht passen will. Wie viel müssen wir schon auf Menschenwort hin glauben! Wie wenig Dinge wissen und verstehen wir genau! Ist's nicht so, daß nur ein kleiner Bruchteil hell und klar in unserem Lichtkegel steht, vieles aber in der Dämmerungszone und das meiste „in dem Dunkel liegt, da Gott innen ist?"

Es ist ein Glück, daß die religiöse Übung so viel einfacher ist als das kirchliche Lehrsystem. „Sie suchen viele Künste!" Darin mag Herr Köhler nicht unrecht haben. Gewiß kann man andächtig zu Gott beten, ohne sich den Begriff der Dreieinigkeit ins Gedächtnis zu rufen. Gewiß kann man mit Herzenssegen

zum heiligen Abendmahle gehen, ohne ſich dabei die feinen Lehrunterſchiede der ſtreitenden Kirchen vorzuführen. Aber die andächtige Erhebung des Gemüts und der fromme Wandel wird auch nicht darunter leiden, wenn der Beter oder Abendmahlsgänger mit gläubiger, frommer Scheu auf etwas Nichtverſtandenes blickt.

Und nun noch ein paar Worte über Einzelheiten! Unterricht habe ich als Wiſſens-, Erziehung als Weſensmitteilung bezeichnet. Ich hätte wohl noch ſagen müſſen, daß in der Erziehungsſchule beides nicht zu trennen iſt. Der erziehende Unterricht kennt nur eine Wiſſensmitteilung zum Zwecke der Bildung des geſamten Weſens. Leider giebt es aber immer noch ſehr vielen Unterricht, der nur Wiſſensmitteilung iſt. Und zum Glück giebt es noch ſehr viel Erziehung, die — durch Wort, Beiſpiel und Gewöhnung — nur Weſensmitteilung iſt der Einführung.

An die Möglichkeit der Einführung eines allgemeinen Religionsunterrichts kann ich nicht glauben, ſelbſt wenn eine für alle unanſtößige Stoffzuſammenſtellung gelänge. Wohl habe ich bei meinen vielen Gängen durch evangeliſche und katholiſche Schulen es hinlänglich beobachtet und oft ausgeſprochen, daß mindeſtens drei Viertel der geſamten religiöſen Unterrichtsſtoffe ſachlich und weſentlich in den Schulen beider Kirchen gleich ſind, beſonders die geſchichtlichen und ethiſchen. Aber mit dieſer Thatſache iſt noch gar nichts gewonnen. Über den unterrichtlichen Wert jedes einzelnen Stoffes herrſchen meiſt ſo viele verſchiedene Meinungen, als Köpfe da ſind. Beſonders iſt's aber die ſprachliche Form dieſer Lernſtoffe, die in unſerem Falle entſcheidender als die Sache iſt. Keine katholiſche Schule würde z. B. Bibel und Katechismus in der Lutherſprache annehmen. Keine evangeliſche Schule würde darauf und auf die herrlichen Kirchenlieder verzichten. Gerade an der ſprachlichen Form und an dem Sondereigentum haftet die Sonderliebe, vielleicht auch der Eigenſinn am zäheſten. Und was hülfe die Einigungsarbeit der Schulmänner, die ſo oft verſucht und immer mißglückt iſt, die noch nicht einmal eine allgemein giltige Schulbibel für evangeliſche Schulen zuſtande bringt? Die Vertreter der Kirche auf beiden Seiten würden jede Verhandlung über ein ſolches

Digitized by Google

Einigungswerk ablehnen, ja jedes Zugeständnis als Verleugnung brandmarken.

Nein, nein! „Es könnte wohl sein, aber — es geht nicht!"

Was ich weiter sagen möchte, kann auch ungesagt bleiben. Ich freue mich, daß ich von einem abweichenden kirchlichen Standpunkte aus mich in so vielen Stücken mit einem hochgeschätzten Gegner decke. Für manchen guten Gedanken sei ihm herzlich Dank gesagt.

IV.

Wie ist der deutsche Unterricht in der Bürgerschule (Mittelschule vom 15. Okt. 1872) zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will?

Von

Wilhelm Pfeifer, Bürgerschullehrer in Gera.

(Schluß).

Was den **Schönschreibunterricht** betrifft, für welchen besondere Stunden von der 5. bis zur 2. Klasse ausgeworfen werden, so ist hier zu erwähnen, daß dieser Formunterricht mit sprachlichem Inhalte zu erfüllen ist, soviel es seine Eigenart nur zuläßt. Dürfen für die Grundlinien des Lehrgangs nur kalligraphische Gesichtspunkte maßgebend sein, so können dagegen in dem Übungsstoffe außer jenen auch orthographische, grammatische, logische Beziehungen zur Berücksichtigung kommen.[1] Es entspricht auch der praktischen Aufgabe der Mittelschule, wenn der abschließende Schreibunterricht der 2. Klasse die Anfertigung postfertiger Briefe vornimmt und durch Einführung von Postschreibheften Anleitung zur Ausfüllung der im Postverkehr vorkommenden Aufschriften giebt.

Die **Stilübungen** werden nach Vorschrift der Allgemeinen Bestimmungen in der 4. Klasse mit der Wiedergabe kleiner von dem Lehrer mitgeteilter Erzählungen oder im Unterricht

[1] Päd. Blätter. 1890. S. 447.

vorbereiteter Beschreibungen begonnen und in der 3. Klasse in denselben Stilgattungen an etwas schwierigeren Stoffen fortgesetzt. Auf diesen Stufen handelt es sich im Aufsatzschreiben also nicht im entferntesten darum, Gedanken erst zu erzeugen, sondern der Schüler soll die Gedanken, die er bereits hat, schriftlich darstellen.

Sollen die stilistischen Übungen in der 4. Klasse einen guten Anfang nehmen, so müssen sie in den vorhergehenden Klassen durch das Aufschreiben kleiner Sätzchen vorbereitet werden; und damit das Ziel der Aufsatzübungen tüchtig unterstützt werde, darf man sich nicht mit der Anfertigung wöchentlicher Aufsätze begnügen, sondern muß oft die Gelegenheit ergreifen, einzelne Unterrichtsergebnisse aufschreiben zu lassen. „Kein Tag ohne Linie!" mahnen die Meister der Volksschule; das sei der Mittelschule, die infolge ihrer günstigen Gliederung so leicht der Versuchung unterliegen kann, eine „Schwatzschule" zu werden, ein Mahnruf, eine „Schreibschule" zu sein.

Als Ziel der mittleren Klassen läßt sich im allgemeinen mit einem Worte Zillers bezeichnen: „Es muß die Fähigkeit, über einen Gegenstand zu schreiben, so weit reichen, als die Fähigkeit darüber zu sprechen". Ist dieses Ziel erreicht, dann können sich die oberen Klassen der selbständigen Bearbeitung freier Aufsätze zu wenden; es ist dann, wie Kehr sagt, die „Zeit gekommen zur Schließung des Ehebundes mit den stilistischen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben und dem gesamten Schulunterrichte." Es bedarf dann in der Vorbereitung nur einer Gliederung des Aufsatzstoffes, damit der Schüler befähigt werde, seinen Gedanken Darstellung und Form zu geben. — Kehr hat in seiner „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" in trefflichster Weise gezeigt, wie durch die Erläuterung der Sprachstücke Stoffe zu Aufsätzen in Hülle und Fülle geboten werden.

Wir haben die Mittel angegeben, durch welche in den unteren und mittleren Klassen nicht allein ein ziemlich hohes Maß von Sprachverständnis, sondern auch eine bedeutende Sicherheit und Gewandtheit in der Beherrschung der Sprache erreicht wird; wir haben zugeschaut, wie der schulmäßige

Sprachunterricht einen festen Grund legt und sichere Seitenmauern errichtet. Nun wenden wir uns dem Unterricht der **Oberklassen** zu, auf welchen sich als Vollendung des Gebäudes ein tieferes, liebevolles Einleben in die Sprache und den Geist der vaterländischen Dichtungen vollziehen soll.

Die Sprache ist nach einem geistreichen Ausspruche Wilhelm v. Humboldts nicht ein Wirrwarr aufgeschichteter Wörterhaufen, sondern sie ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker, und „in den sprachlichen Denkmälern" ist, wie Ziller schreibt, „vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes niedergelegt." Sprache und Schrifttum sind der treueste Spiegel eines Volkes." Das vaterländische Schrifttum läßt uns einen Blick thun in das gesamte Denken und Fühlen unseres Volkes, offenbart uns sein Dichten und Trachten, Lieben und Hassen, Hoffen und Bangen, Leben und Streben; unsere Nationallitteratur als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes ist die wichtigste Grundlage einer nationalen Erziehung; sie ist der Jungbrunnen, aus welchem das frische Wasser nationalen Lebens in vollem Sprudel springt. Durch die Einführung in die vaterländische Litteratur tritt der Schüler in ein bestimmtes Verhältnis zur Nation, er erfährt eine „geistig-nationale Eingeburt", er erwirbt das Erbe seiner Väter. An diese höchste Aufgabe des Sprachunterrichts denkt Wackernagel, wenn er IV. S. 90 sagt: „Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hoheprieſterliches Amt. Er steht nicht im Namen der Schule, nicht im Namen einer Prüfungskommission, an die er einmal seine Schüler überliefern müßte ꝛc." Jene Eingeburt in den nationalen Geist beginnt schon früh; denn mit jedem Worte, das der Schüler lebendig erfaßt, nimmt er gleichsam ein Stück der Volksseele auf. Und manches schöne Sprachstück, das in den unteren und mittleren Klassen zur Behandlung kam, enthält ein treffliches Zeugnis deutscher Denkungsart. Aber erst in den Oberklassen tritt das Eintauchen in den nationalen Geist durch den deutschen Unterricht mit betonter Absichtlichkeit in den Vordergrund.

Es haben in neuerer Zeit Sprachgelehrte wie R. Hildebrand u. a. zwecks Förderung der nationalen Erziehung ein

tieferes Eindringen in das Wortverständnis durch etymologische Belehrungen verlangt, und Schulmänner wie A. Richter u. a. haben sich diesen Bestrebungen in Beziehung auf die Volksschule angeschlossen, damit jedoch einen Weg betreten, der zwar schöne Auen sehen läßt, auf dem aber auch Fußangeln und Selbstschüsse liegen. Die Schule soll zwar an den gelehrten Forschungen eines Grimm und Hildebrand nicht stumpfsinnig vorübergehn; aber es ist eine schwere Kunst, das Gold der Wissenschaft in die Kleinmünze des Schulverkehrs umzusetzen. Diese Kunst mag nur wenigen praktischen Leuten gelingen. Man sollte sich merken, daß Rud. Hildebrand in der Vorrede zur 3. Auflage seines anregenden Buches selbst sagt: „Lasse man die Gelehrsamkeit der Universität". Welche Gefahr aber droht, kann man aus einem Zugeständnis A. Richters in seiner von der Diesterwegstiftung gekrönten Preisschrift entnehmen; es heißt: „Etymologien wie Elend, entstanden aus alilanti, würden natürlich nur für die oberen Stufen des Volksschulunterrichtes passen."[1] Wir dagegen sagen: „Es kann nie und nimmer Aufgabe der Volks- und Mittelschule sein, die Geschichte eines Wortes an der Hand der wechselnden Sprachformen zu betrachten; die Aufhellung des sinnlichen Hintergrundes eines dunkelen Wortes muß ohne Zuhülfenahme gelehrten Beiwerks erfolgen; es genügt, wenn die Schüler der Mittelschule ein gutes Hausverständnis unserer heutigen Muttersprache erhalten, wenn sie in Dichtungen aufbewahrte altertümliche Formen durch sachliche Erläuterungen verstehen lernen, und durch den grammatischen und orthographischen Unterricht in der Onomatik auf ungelehrte Weise tüchtig geübt werden. Dabei wird es freilich immer von Vorteil sein, wenn der Lehrer, wie Wackernagel sagt, etwas mehr weiß als seine Schüler.

Die Volks- und Mittelschule hat auch gar nicht nötig, in die Gruben zu steigen, in welchen Bergleute wie Grimm, Weigand, Hildebrand u. a. sich am Glanze des Goldes laben; für sie wächst ringsum auf ebner Erde schöne Weide in — den **vaterländischen Dichtungen.** Das Studium der Sprache darf in den Volks- und Bürgerschulen, wie auch in Semi-

[1] A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache. 1872. S. 24.

naren u. ſ. w. nicht von der Einführung in die Litteratur getrennt werden.

Bei der Auswahl der Dichtungen für den Unterricht der Oberklaſſen darf man ſich nicht einſeitig von den Geſichtspunkten der Metrik und Poetik leiten laſſen. Wenngleich man darauf Bedacht nehmen muß, daß alle Dichtungsarten in vollendeter Form vertreten ſind, ſo muß für die Auswahl doch in erſter Linie der Inhalt beſtimmend ſein. Vor allem iſt darauf zu achten, daß die ausgewählten Dichtungen die Grundeigentümlichkeiten des deutſchen Weſens zur deutlichen Anſchauung bringen, welche in der Beziehung zu Gott, zum Menſchenleben und zur Natur wurzeln, als chriſtlich frommer Sinn, deutſche Tugend und ſinnige Naturbetrachtung in die Erſcheinung treten nnd Spiegel der religiöſen, nationalen und äſthetiſchen Erziehung ſind. Sodann gilt es, Unterlagen vornehmlich für die deutſche Tugend in ihren mannigfaltigen Erſcheinungsformen und zahlloſen Übergängen als Wahrheitsliebe, Treue, Tapferkeit, Freiheitsſinn, Vaterlandsliebe, Gehorſam ꝛc. zu gewinnen. Es ſollte bei der Auswahl keine weſentliche Seite des Gemütes leer ausgehen, niemals der bloße Zufall entſcheiden, ſondern immer der Grundſatz inhaltlicher Mannigfaltigkeit. (Nicht zweckmäßig würde es z. B. ſein, wollte man Bürgers Lied vom braven Mann und Goethes Johanna Sebus und Gieſebrechts Lotſen behandeln, die alle drei Thaten ſelbſtloſen Opfermutes beſingen, dagegen kein Gedicht zum Preiſe deutſcher Wahrheitsliebe aufnehmen.)

Die Stoffauswahl wird auch die dringende Bitte um Leiſtung von Helferdienſten im Kampfe gegen die Umſturzbeſtrebungen auf geſellſchaftlichem Gebiete erfüllen, indem ſie Gedichte aufnimmt wie Seidls König und Landmann, das Rieſenſpielzeug von Chamiſſo, den güldenen Ring von Scherenberg, Proſaſtücke volkswirtſchaftlichen Inhalts von Möſer u. a.

Der **Lehrgang für die Lektüre** in der zweiten Klaſſe erhält durchſichtige Klarheit, wenn die Anordnung der ausgewählten Gedichte nach Maßgabe der Dichtungsgattungen und Dichtungsarten erfolgt, von denen die Schüler nach den Forderungen des Normallehrplans eine hinreichend deutliche Vorſtellung erhalten ſollen. Der Unterricht wird der Reihe nach hauptſächlich das

Märchen, die Sage und Legende, die Fabel und Parabel, die poetiſche Erzählung, das Volksſprichwort und Rätſel, das Volkslied, die Ballade und Romanze, die epiſche Rhapſodie, die poetiſche Schilderung, das lyriſche Lebensbild in Abwechslung mit guter Proſa behandeln und allenfalls noch kleine Abſchnitte aus Dramen und Epen, welche ſich als „Proben" im Leſebuche befinden. Man wird gut thun, die nach Form und Inhalt ſchwierigeren Dichtungsarten der Ode, Idylle und höheren Gedankenlyrik (Schillers Glocke) dem reiferen Verſtändnis der folgenden Klaſſe zu überlaſſen.

Für den abſchließenden Unterricht der erſten Klaſſe dürfte es ein glücklicher Griff ſein, eine kleine Anzahl von Einzel-, Lebens- und Gruppenbildern vorzuführen, welche Höhepunkte in der Entwickelung des deutſchen Schrifttums bezeichnen, und an dieſe nach dem Vorgange von Kahle „Gleichzeitiges und Gleichartiges" anzuſchließen.

Dem deutſchen Unterrichte auf den oberen Stufen iſt nicht allzu reichliche Zeit zugemeſſen worden; er muß ſich darum nach der Decke ſtrecken und ſich auf wenige würdige Stoffe beſchränken, ja er wird oft nur wenig Neues bieten dürfen.

Es liegt in der Stellung und dem Weſen des abſchließenden Unterrichts begründet, daß an die neuen Dichtungen, welche dargeboten werden, Altes aus den unteren und mittleren Klaſſen durch geſchickte Gruppierung angeſchloſſen, in neue Beziehungen geſtellt, zu hellerem Bewußtſein erhoben und von neuem geübt werden muß. Behandelt man z. B. auf der Oberſtufe das Volkslied, ſo wird der Rückblick bis auf das liebliche und gemütvolle Kinderliedchen zurückgehen, das in der ſechſten Klaſſe zur Behandlung kam. Auf dieſe Weiſe verhütet der Unterricht die Anſammlung eines buntſcheckigen Wiſſens, führt zur Herrſchaft über die Lektüre, verhilft zu einem ſicheren Litteraturſchatz, begegnet der Dummheit und Flatterhaftigkeit, welche meint, nur immer Neues leſen zu müſſen, führt nicht in Höhen, wo helles Licht blendet, ſondern in Thäler, wo freundliche Sonnenſtrahlen das Herz erwärmen, regt zur Selbſtthätigkeit an, ſammelt im kleinſten Punkte die größte Kraft. „Es kommt ja doch wahrhaftig nicht darauf an", ſagt ſchon Hiecke, „wie viel gelehrt, ſondern wie viel und wie gelernt wird. Welcher

Gewinn für die Bildung müßte es sein, wenn" — der Unterricht die Schüler zur Besinnung anleiten, ihnen Veranlassung geben wollte wörtlich oder frei im Zusammenhang, ohne Unterbrechung und ohne Nachhülfe das vorzutragen, was zu lernen ihnen früher zugemutet worden.

Nicht Verdruß und Langeweile, sondern Lernfreudigkeit, Erhöhung des Selbstgefühls und Schulung der Thatkraft wäre die Folge. Das setzt freilich einen festen Lehrplan voraus[1]; das setzt ferner voraus, daß die Schüler angehalten werden, ihr Lesebuch als einen köstlichen Hausschatz für alle Zeiten in Ehren zu halten.

Die Einführung in den sachlichen Inhalt der Dichtungen muß sich auch auf der Oberstufe eine heilsame Zucht des Wortes auferlegen, welche weitschichtige Erörterungen und breite Ausführungen meidet. In der Regel wird die Erläuterung mit einer kurzen Vorbereitung beginnen, welche Verständnis und Empfindung auf die aufzufassende Dichtung richten soll; darauf bewegt sich die unterrichtliche Darstellung stracks der Erfassung des Grundgedankens zu und führt durch eine einfache, natürliche Gliederung den Nachweis seiner Durchführung; in einer durch schönes Ebenmaß ausgezeichneten Inhaltsangabe findet sie darauf ihre Vollendung.

Der deutsche Unterricht auf den oberen Klassen hat zwar die Aufgabe, das Auge der Schüler auch auf die Form der Dichtungen zu richten; doch wäre es einseitig, wollte man die Dichtungen nur dazu benutzen, das Wesen der Dichtungsarten zu veranschaulichen, nach Figuren und Tropen zu haschen, Reime und Verse zu zählen. Die Einführung in die Formen der Poesie muß Hand in Hand gehen mit der Entfaltung und Gliederung des Inhalts und Mittel zu einem stimmungsvollen Vortrage des Musterstückes werden. Durch schönes Deklamieren, nicht durch ästhetische Reflexionen wird Liebe und Begeisterung für die Schönheit und die Pracht der Muttersprache erzeugt, der Phantasie Nahrung gereicht und dem Gemüte Erholung

[1] So lange man in Lehrerkreisen noch die Meinung hegt, die Festsetzung der zu behandelnden Musterstücke sei ein Eingriff in die Rechte der Individualität des Lehrers, wird es indes mit dem Lehrplan für den deutschen Unterricht noch seine Wege haben.

gegeben; denn das Ohr ist das Organ zum Kunstgenuß der Dichtungen, und die Stimme ist das Kunstmittel, welches dem Geiste der Dichtungen Körper verleiht.

Es haben sich in unserer Zeit Stimmen erhoben, welche durch die Pflege der **Dialektdichtungen** und der Mundart überhaupt ein tieferes Verständnis und eine innigere Liebe für die Muttersprache erzeugt wissen wollen. So wichtig nun auch die Mundart für das Leben der Schriftsprache ist, so interessant und lockend auch die Streifzüge in die Dialektdichtungen für die Sprachforscher und Sprachfreunde sind, so kann doch die Mittelschule in Rücksicht auf die Gesamtaufgabe des deutschen Unterrichts den Dialektdichtungen nur eine geringe Zeit, gewissermaßen in Form einer Zugabe zuwenden. Im Anschluß an Hebel kann man ja ein alemannisches Gedicht, ein Stück aus der heimischen Mundart, eine Stelle aus Fritz Reuter, ein Lied von Klaus Groth, ein plattdeutsches Sprichwort u. s. w. betrachten. Man wird damit viele Freude anrichten. Es hat aber hier auch der alte Claudius recht, wenn er in seinem Kartoffelliede sagt:

„Und viel Pastet und Leckerbrot verdirbt nur Blut und Magen." —

In der ersten Klasse sollen den Schülern im Anschluß an die Dichtungen auch **Nachrichten aus dem Leben der bedeutendsten Dichter** in einer ihrer Fassungskraft entsprechenden Weise gegeben werden. In diesem Teile des Unterrichts kann es sich platterdings um Vollständigkeit und Zusammenhang im Sinne einer Litteraturgeschichte nicht handeln, sondern nur um einzelne, lebensvolle Bilder. Bloße Aufzählungen von Namen, Titeln und Zahlen sind zu vermeiden; bezüglich der Lebenszeit genügt fast durchgängig die Einordnung in das Jahrhundert oder die Zusammenstellung mit Ereignissen der Geschichte oder zeitgenössischen Fürsten. Man wird die Jugend nicht durch die Irrgänge führen, auf welchen dieser oder jener Dichter wandelte; man wird sie auch nicht mit Kunstbestrebungen der Dichter bekannt machen wollen, für welche ihr jedes Verständnis mangelt; auch von gleichgiltigen, völlig nebensächlichen Mitteilungen aus dem äußeren Lebenswege wird man absehen; auf die Werke der Dichter wird man nur soweit eingehen, als durch die Lektüre Unterlagen geboten werden. Dagegen verdienen solche Verhält-

niſſe Beachtung, welche ein Licht auf die ausgewählten Dichtungen werfen, ferner ſolche Umſtände, durch welche hehre Dichtergeſtalten leuchtende Vorbilder ernſter Wahrheitsliebe, frommer Demut, wohlwollender Menſchenliebe, hoher Vaterlandsbegeiſterung, mannhafter Thatkraft ſind. Die Ausführlichkeit in der Zeichnung des Lebensbildes iſt alſo nicht gerade durch den Rang beſtimmt, welchen der betreffende Dichter in der Litteratur und Wiſſenſchaft einnimmt, vielmehr von den bildenden, erziehlichen Momenten in ſeiner Perſönlichkeit und Lebensführung abhängig.

Es wird auch Aufgabe dieſes Unterrichts ſein, Abhandlungen wie „Drei Tage und zwei Lieder" von W. O. v. Horn, Stücke „Aus dem äußeren Leben Arndts", aus Goethes „Dichtung und Wahrheit" u. a. nutzbar zu verwenden; auch wird der Lehrer Gelegenheit nehmen, die Schüler auf meiſterhafte Darſtellungen von Dichterbildern, welche in der Schülerbibliothek vorhanden ſind, aufmerſam zu machen.

In Mittelſchulen, welche mehr als ſechs Klaſſen[1] haben, ſollen auch Werke wie Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, Tell, Wallenſtein ꝛc. im Zuſammenhang geleſen werden. Damit kann nicht gemeint ſein, daß in der erſten Klaſſe (oder in den erſten Klaſſen) ſolcher Mittelſchulen der deutſche Unterricht ſich nur auf dieſe größeren Meiſterwerke erſtrecken ſoll; man wird im Gegenteil auch kleinere Dichtungen wie die Kraniche des Ibykus, den Kampf mit dem Drachen ꝛc. daſelbſt mit großem Nutzen in den Lehrplan einfügen, ſich aber von philoſophiſchen Gedichten wie „Das verſchleierte Bild zu Sais" u. a. fern halten. Im allgemeinen wird ſich die Stoff-

[1] In Mittelſchulen mit mehr als ſechs Klaſſen tritt im allgemeinen folgende Einordnung der Jahrgänge und der Klaſſenpenſen im Vergleich zur ſechsklaſſigen Schule ein:

ſechsklaſſige Mittelſchule			achtklaſſige Mittelſchule		
Klaſſe VI.	Jahrgang	1	Klaſſe VIII.	Jahrgang	1
„ V.	„	2	„ VII.	„	2
„ IV.	„	3	„ VI.	„	3
„ III.	„	4	„ V.	„	4
„ II.	„	5 u. 6	„ IV.	„	5
„ I.	„	7 u. 8	„ III.	„	6
			„ II.	„	7
			„ I.	„	8 (u. 9?)

auswahl für die Klaſſen der reicher gegliederten Mittelſchule, welche über das Ziel des Normallehrplans hinausgehen, an die Namen Klopſtock, Leſſing, Herder, namentlich aber Goethe, Schiller und — Uhland heften, mit einer einzigen Ausnahme alſo im Rahmen der zweiten Blütezeit des deutſchen Schrifttums bewegen.

Bei dem Leſen der größeren Meiſterwerke muß dem Lehrer als Ziel vorſchweben, die Schüler recht leſen zu lehren und dadurch vor dem Laſter der Leſerei zu bewahren. Es kann nicht darauf ankommen, eine große Zahl von Stücken zu leſen; viel nützlicher iſt es, einige gründlich zu leſen, und es mag genug ſein, wenn im Raume eines Jahres etwa drei oder vier behandelt werden.[1]

Die **unterrichtliche Behandlung der Dramen und Epen** vollzieht ſich in der Mittelſchule am beſten in drei Stufen, welche man als Vorbereitung, Einführung und Vertiefung bezeichnen kann, die aber nichts mit den ſogenannten Formalſtufen zu ſchaffen haben.

Auf der Stufe der Vorbereitung wird die geſchichtliche Grundlage, auch wenn ſie den Schülern aus Geſchichte und Sage bekannt ſein ſollte, entfaltet und der Schauplatz der Handlung gezeichnet; letzteres kann bei Stücken, wie Tell, am beſten auch wirklich unter Zuhülfenahme von Kreide geſchehen.

Die Einführung ſchreitet ſtückweiſe von Szene zu Szene, von Aufzug zu Aufzug, ſo raſch oder langſam es eben gehen will; ſie gliedert ſich bei jedem Stücke:

1. in die häusliche Lektüre,
2. in die Berichterſtattung über das Geleſene durch die Schüler, wobei der Lehrer Einzelheiten zu ſchärferer Klarheit führt, auch Hauptſachen, die auf der folgenden Stufe zur Verwertung kommen ſollen, hervorhebt,

---

[1] Mit A. Richter würde ich in erſter Linie auswählen: Schillers Wilhelm Tell, das Hohelied der deutſchen Freiheit, Uhlands Herzog Ernſt, das Hohelied der deutſchen Treue, und Goethes Hermann und Dorothea, das Hohelied des deutſchen Familienlebens im deutſchen Bürgerſtande.

3. in die gemeinsame Lektüre, die als Einzel- und Chorlesen und als Lesen mit verteilten Rollen gepflegt wird,

4. in das Merken und Sammeln goldener Dichterworte, in das Vortragen lyrischer Stellen, glanzvoller Schilderungen.

Die Vertiefung endlich führt zu einer Überschau über das Ganze, verfolgt die Entwicklung der Handlung, betrachtet die Personen nach ihrem Wesen, ihrer Bedeutung und Stellung zu einander und nimmt zuletzt die besprochenen Verhältnisse, im besonderen die Charakterzeichnungen zum Vorwurf schriftlicher Darstellungen.

Es hat dieser Unterricht wirklich eine schöne Aufgabe erfüllt, wenn er Lust und Liebe zu einem genuß- und gewinnreichen Lesen erzielt hat.

Wir haben den weiten und beschwerlichen Weg gezeigt, auf welchem der deutsche Unterricht der Mittelschule seine Aufgabe in praktischer und erziehlicher Hinsicht zum schönen Ziele führt und schauen nun, wie durch diesen Unterricht die geistige Entwicklung des Zöglings mächtig gefördert wird. Es ist längst anerkannt, daß infolge der Wechselwirkung, die zwischen Geist und Sprache besteht, jeder Fortschritt im Sprachleben zugleich einen Fortschritt in der Kraftbildung des Geistes bedeutet; die Thätigkeiten und Übungen, welche der Sprachunterricht erfordert, wirken jederzeit und überall kraftbildend. Vorüber sind die Zeiten der „Denkübungen". „Nicht bloße Denkübungen, sondern Gedankenbildung an würdigen Stoffen!" lautet der Wahlspruch, den die Schule der Neuzeit auf ihr Panier geschrieben hat. Der Nachweis, wie durch den deutschen Unterricht formale Kraft erzeugt werde, gehört in die pädagogische Rüstkammer. In der Wirklichkeit des Schullebens fällt die Erzielung formaler Kraft mit der Erreichung der übrigen Aufgaben des Unterrichts untrennbar zusammen. Der naturgemäße Weg: „Von der Anschauung zum Begriff", „Von dem Besonderen zum Allgemeinen" ꝛc., auf dem alle Kraftbildung des Geistes zu erstreben ist, ist heutzutage Gemeingut aller pädagogisch gebildeten, aus den Seminaren hervorgegangenen Lehrkräfte. Der Grad, in welchem eine Schule in den Dienst der Kraftbildung des Geistes tritt, in welchem ein Unterrichts-

gegenstand der formalen Bildung dienstbar wird, ist bedingt durch die methodische Geschicklichkeit, durch die Energie des Geistes, durch die Persönlichkeit des Lehrers.

Möge der deutsche Unterricht der Mittelschule ein Bürgergeschlecht erziehen helfen, das helle Köpfe, warme Herzen und willige Hände zu allem Guten, Wahren und Schönen hat!

V.

Die Tiersage.

Von

Dr. J. Nover.

In einer Zeit, wo die wissenschaftliche Begründung der Annahme, daß der Mensch ein höher entwickeltes Tier sei, immer mehr Anhänger gewinnt, — bei der jedenfalls menschenwürdigen Strömung andrerseits, welche durch die Gegenwart wohlthuend sich verbreitet, in dem Tiere nicht nur einen Sklaven des vornehmsten aller Geschöpfe, des Herrn der Welt, sondern ein Wesen zu erblicken, dem vor allem nächst Gefühl und Existenzberechtigung außer dem Instinkt hohe Vorzüge des Körpers, der Sinne und in gewisser Hinsicht auch des Intellektes innewohnen, die es in mancher Beziehung über uns erheben, — dürfte eine Betrachtung der Bedeutung der Tierwelt in der Literatur auch für einen weiteren Kreis gebildeter Leser von allgemeinem Interesse sein. Wenn wir zunächst nur die Entstehung und Entwicklung der Tiersage verfolgen und dabei die Resultate gelehrter Forscher, wie eines Jakob Grimm und Wilhelm Wackernagel verwerten, so sind wir uns dabei wohl bewußt, daß wir die bis auf unsere jüngste Litteratur fortwuchernde fruchtbare Dichtgattung bei weitem nicht erschöpft haben; denn noch bis zum heutigen Tage üben die Tiere in der deutschen Märchenwelt einen ewig neuen Reiz aus.

Die Tiersage ist ohne Zweifel nächst der vom Helden Siegfried und der Walküre Brunhild, vom Nibelungenhort und Krimhildens Rache, vom alten Hildebrand und jungen Hadu-

brand, sowie von Walther von Aquitanien eine der ältesten des germanischen Volkes. Es weht aus ihr der „uralte Waldgeruch ursprünglicher Poesie", es spricht aus ihr der Geist der Zeit, wo unsere Vorfahren noch als Jäger, Fischer, Hirten und Ackerbauer der Tierwelt näher standen und für ihr eigenartiges Wesen und Leben noch ein offenes Auge und Ohr hatten, mehr wenigstens, als heutzutage. Ja, es wird uns bezeugt, daß die alten Germanen für gewisse Tiere eine Art abgöttischer Verehrung hegten, weil sie in ihnen bewundernswerte Vorzüge entdeckten, die ihnen selbst gebrachen und die sie über die Menschenwelt zu erheben schienen. Vor allem gab ihnen das hohe und mysteriöse Alter mancher Tiere zu denken, sowie das Rätselhafte, das ihren Tod umgiebt, insofern er von selbst naht. So ward der Krähe eine Lebensdauer von 9 Menschenaltern angedichtet (270 Jahren), dem Hirsche 4 Krähenalter (1080 Jahre) und dem Raben drei Hirschesalter (3240 Jahre). Was nun ihren zwanglosen Tod betrifft, so reicht der Glaube, wiewohl irrig, bis in unsere Tage, daß man keine Vogelleichen finde. Durch ihren Aufenthalt in freier Luft, hoch über den Häuptern der Menschen, nahe den himmlischen Wohnsitzen der Götter, schienen die Vögel von der Gottheit besondere Bevorzugung zu genießen. Dazu kam ihre wunderbare Sprache, zu der den Menschen der Schlüssel fehlte und die, wie man glaubte, nur wenig begnadeten Sterblichen geoffenbart werde. Endlich der Glaube, daß Menschen in Tiere verwandelt werden könnten, sei es vorübergehend oder für immer, sei es durch eine übernatürliche von außen wirkende Kraft, sei es durch eigene innewohnende Zauberkunst. Reicht doch der Aberglaube an sog. Werwölfe d. i. Menschenwölfe, bis in unsere Zeit. Ja sogar die Götter wählten sich gerne und oft einen tierischen Leib zur Erreichung ihrer höchsten Zwecke. Wie bei den alten Ägyptern finden wir auch bei unseren Vorfahren den Glauben der Seelenwanderung und häufig begegnen wir der Vorstellung, daß die Seele aus dem sterbenden Leibe in Vogelgestalt scheide. Was Wunder also, wenn gewissen Tieren gegenüber eine Art religiöser Scheu vorherrschte; wußte man doch nie, ob der Wolf, den man im Walde traf, oder der über uns schwebende Vogel nicht einen verwandelten Menschen vorstellte, wenn nicht gar einen Gott.

Infolgedeſſen ſah man ſie auch als Vertraute, als Ratgeber, als Boten der Götter an, man achtete ſorgfältig auf ihren Gang, ihren Flug, ihr Geſchrei und ſuchte ſich daraus Günſtiges und Ungünſtiges zu deuten. Damit hängt die Scheu zuſammen, ſie beim rechten Namen zu nennen; noch heute nennt der Bauer in Schweden den Fuchs lieber „Waldgänger", den Wolf „Graubein", den honignaſchenden Bären „Süßfuß" oder mit dem begütigenden Koſewort: „Großvater". Bei dieſen innigen Wechſelbeziehungen darf es dann auch nicht Wunder nehmen, wenn die Menſchen ihre Namen von den Tieren entlehnten. So klingen viele Eigennamen an den Aar (Adler) an, wie Aro, Arnamar, Arnhild, manche an den Raben wie Hraban, andere an Bär wie Iſanpero, an den Eber Eburgrim, an den Wolf Wulfila u. ſ. w.

Wie man nun zuerſt Götter und Heldenſagen in epiſcher Form behandelt hat, ſo iſt auch das Epos die älteſte Form für die Tierſage. Weſentlich verſchieden aber an Inhalt und Form von der Tierſage iſt die Tierfabel, der ein didaktiſcher d. h. lehrhafter Zweck zugrunde liegt. Der Tierfabel kommt es nur darauf an, irgend eine Lehre im Gewande tieriſcher Darſtellung zu veranſchaulichen, ja um dieſer Lehre willen wählt ſie zuweilen ſogar die Erſcheinungen von lebloſen, ſcheinbar gefühlloſen und ſtummen Weſen, von Bäumen, Blumen oder Pflanzen überhaupt. Aber auch in der Wahl der Tiere läßt ſich ein feiner Unterſchied zwiſchen Tierſage und Tierfabel erkennen; erſtere macht die wilden, ferner- und religiös höherſtehenden Tiere zu ihren Helden, letztere mehr näherſtehende, die Haustiere, die ihnen verwandter und zum Opfer zugänglicher waren. Ganz ſo wie unſere Vorfahren im Epos Götter und Helden ihrer Handlungs- und Denkweiſe anbequemten, ſo auch die Tierſage; die darin auftretenden Tiercharaktere dachten, ſprachen und handelten ganz nach Menſchenart. Demgemäß erhalten die Tiere im Epos gradezu die Namen, wie Menſchen, während in der Tierfabel die allgemeine Benennung wie Bär, Wolf und Fuchs genügt. Suchte ſich nun der Volkscharakter ein tieriſches Gewand, ſo war es natürlich, daß ſich die Eigenart auch hierin ausprägte. Die Haupteigenſchaften der alten Germanen waren aber Tapferkeit und Kriegsliſt. Dieſe beiden Charakterzüge verſinnlichten ſich in die zwei Hauptträgern der Tierſage

im Wolf (Isengrim d. i. Eisenhelm) und Fuchs (Reinhard d. h. der „ratgewandte".) Ursprünglich scheint der Wolf nämlich nicht die verächtliche Rolle gespielt zu haben, wie in den späteren Überarbeitungen. In der Tierfabel tritt mehr der Fuchs (oder Schakal) in den Vordergrund. In der griechischen Sage finden wir einen ähnlichen Gegensatz zwischen Stärke und List in Ajax und Odysseus, und über ihnen steht als König: Agamemnon. Bei den Tieren gilt allgemein der Löwe als König, und doch unterliegt es keinen Zweifel, daß es in Deutschland ursprünglich der Bär war. Der Löwe ist kein in Deutschland einheimisches Tier, vielmehr aus dem Orient durch den Einfluß der Aesopischen Tierfabel eingebürgert. Wir begegnen nämlich schon frühe bei Griechen und Römern der Tierfabel. Hesiod erzählt uns in seinem Epos: „Werke und Tage" eine Fabel von der Nachtigall und dem Habicht, und später gilt Aesop als der Ausbildner dieser Dichtgattung; in Rom ist ihr Vertreter Phaedrus. Charakteristisch ist ihnen am Schlusse die Moral oder Nutzanwendung.

Es läßt sich unzweifelhaft nachweisen, daß in der altgermanischen Tiersage der Bär der König war, wie wir es bei den Finnen und Esthen ausdrücklich bezeugt finden: er heißt dort Ohto (Otso) und Ot. Bei der bekannten Beuteteilung zwischen Löwen, Wolf und Fuchs wird dort an erster Stelle der Bär genannt; ebenso bei den Serben, und so finden wir bis ins 14. Jahrhundert Spuren, daß der Bär König und oberster Richter ist. Der plumpe und jähzornige Charakter des Bären stimmt auch viel besser zum alten Germanen, wie der etwas fremdartige des Löwen, der zudem schon in seinem Namen Nobel den ausländischen Ursprung verrät, während Brun, der Bär, ein ächter deutscher ist. Wie nun schon der Name des Fuchses (Reinhart d. i. der Ratgeber) besagt, so nahm er ohne Zweifel ursprünglich eine wichtige Stellung am Hofe des Tierkönigs ein; Spuren davon finden sich noch deutlich in unserer Tiersage.

Die Einkleidung menschlicher Ideen, Leidenschaften und Thaten in Tiercharaktere ergab naturgemäß eine niedere Stufe wie die der Heldensage. Sollte das tierische Kleid nicht mit Gesinnung und Handlungsweise in Widerspruch stehen, so

mußten die Lebensäußerungen roher und gemeiner erſcheinen als bei den Heroen. Zugleich hatte aber die Darſtellung, der Ausdruck und die Form an und für ſich bei der Tierſage einen komiſchen Anſtrich, während ſonſt beim Epos das Erhabene und die Tragik vorwaltet. Das Heldenhafte im Charakter eines Iſengrim verzerrt ſich zum Rohen, Räuberiſchen und Grauſamen, und wir empfinden mit dem durch eigene Schuld zugezogenen Schaden kein Mitleid. Andrerſeits können wir aber auch nicht mit der überlegenen Schlauheit Reinekens ſympathiſieren, weil ihr zuviel Hinterliſt, Mutwille und Schadenfreude beigemiſcht ſind. Der Fuchs gilt unſeren Vorfahren keineswegs als nachahmungswertes Ideal; im Gegegenteil noch bis auf unſere Zeit iſt ein Fuchs, wie auch ein rothaariger Menſch im Volksmund als ein Geſchöpf gebrandmarkt, vor dem man ſich zu hüten hat.

Fragen wir nun nach der Heimat der Tierſage, ſo führt uns, wie auch der Sitz der Siegfriedſage, ins Land der Franken. Vereinigt doch auch der Charakter des Franken, wie beſonders die blutbefleckte Geſchichte der Merowinger bezeugt, die beiden hervorſtechenden Eigenſchaften des Wolfes und Fuchſes. Daß aber Reinecke nicht als Ideal gegolten, beweiſt die Thatſache, daß in dem lex salica die Bezeichnung: „Fuchs“ als ſtrafwürdige Beſchimpfung verzeichnet iſt. Da in Gallien ohne Zweifel die römiſche Tierfabel eingebürgert war, ſo darf man wohl Einwirkungen derſelben auf die germaniſche Tierſage annehmen, und ſo ward auch in Deutſchland der Löwe auf den Thron des abgeſetzten Bären geſetzt.

Die älteſten litterariſchen Denkmäler der fränkiſchen Tierſage zur Zeit der Merovinger ſind uns in lateiniſcher Sprache überliefert. Dahin gehört die Erzählung Fredegars vom „Hirſch ohne Herz“, der trotz wiederholter Warnungen und erlittenen Schadens doch in ſein Verderben rennt. Dies wird eben ſpäter aus der Thatſache erklärt, daß er kein leibliches Herz hatte, ſich alſo nach des Fuchſes Auslegung die Nachteile nicht zu Gemüte führen konnte. Und ſo laſſen ſich auch in der Karolingerzeit Spuren fränkiſcher Tierſage nachweiſen; wenigſtens wird hierher eine in lateiniſchen Hexametern abgefaßte Fabel Alcuins vom „Wolf und Hahn“ gerechnet. Die deutlichſten Reſte jedoch

finden sich im 11. Jahrhundert auf fränkischem und französischem Boden. Aber auch diese ihrem Wesen und Kerne nach sicherlich uralt germanischen Tiergedichte sind lateinisch abgefaßt, weil sich zuerst die Mönche des Stoffes bemächtigten und deren Sprache eben das Latein war. Und als im 12. Jahrhundert die Laien zu dichten begannen, schrieben sie französische Tiergedichte, weil das romanische Idiom bereits das deutsche im alten Frankenlande verdrängt hatte. Trotz der fremden Sprache zeigen aber diese Gedichte mehr deutschen Charakter als die lateinischen der Merovingerzeit; denn während in diesen die Tiere ihre allgemeinen Gattungsnamen, wie leo, vulpes und cervus führen, gerade wie bei Aesop in der Tierfabel, so tragen sie jetzt in der französierten Übersetzung Eigennamen aus der alten lateinischen Fassung, die den Franzosen nicht einmal recht verständlich war, z. B. Isengrin von Isengrimus, Renart von Renardus und Brun von Bruno; aber der letztere, der Bär, ist auch schon nicht mehr König der Tiere, sondern hat ohne Zweifel unter Äsopischem Einfluß dem Löwen weichen müssen. Dieser heißt erst allgemein blos leo, dann Rufanus und französisch Nobles. Und so ging es noch anderen späteren Eindringlingen in die germanische Tiersage. Die bekannteren französischen Tiereigennamen wurden später so volkstümlich und typisch, daß sie die ursprünglichen Gattungsnamen verdrängten, so renard der Fuchs das altfranzösische goupil.

Von den ältesten Tiergedichten ist zuerst die im 11. (vielleicht schon im 10. Jahrhundert) in Lothringen gedichtete Ecbasis zu erwähnen, ein lateinisches Gedicht von 1229 Versen. Sein Inhalt ist kurz folgender:

Ein Kalb flieht aus seiner Herde, gerät in die Gewalt des Wolfes und wird von diesem in seine Burg geschleppt. Zu seiner Rettung naht im Auftrag des Königs ein Heer der übrigen Tiere unter Anführung des Fuchses. Hierin flicht der Dichter eine Episode ein, worin der Wolf die Veranlassung seiner Feindschaft mit dem Fuchse seinen Mannen erzählt. Inzwischen erkrankt der Löwe, — wodurch, wird nicht erwähnt, — und der Fuchs vollzieht seine Heilung, aber zum Schaden des Wolfes. Diesem wird nämlich das Fell abgezogen, und der König hüllt sich hierin, um zu erwarmen. So muß der ge-

ſchundene Wolf in ſeinem Schmerze abziehen; ſeine Burg aber wird erſtiegen und das Kalb befreit, worauf es zu ſeiner Mutter zurückkehrt. Schließlich erfolgt noch die Tötung des Wolfes.

Gleichfalls ins 11. Jahrhundert fällt ein anderes, kleineres Gedicht von 80 Verſen, betitelt: Sacerdos et lupus, deſſen Heimat unbekannt iſt. Hierin wird erzählt, wie ein Landprieſter gegen einen Wolf, der ihn immer ſchädigt, eine Fallgrube gräbt. Als ſich das Raubtier wirklich darin gefangen hat, will ihm der Geiſtliche das Auge ausſchlagen, fällt aber ſelbſt in das Loch. In ſeiner Angſt wendet er ſich ſingend und betend zu Gott. Während er ſo knieend das Paternoſter betet, ſpringt ihm der Wolf bei den Schlußworten: Sed libera nos a malo! über den Rücken aus der Grube. Später wird auch der Prieſter gefunden und herausgezogen. Dieſe Erzählung erinnert auffallend an eine Äſopiſche Fabel, in welcher der Fuchs über die Hörner des Ziegenbockes, der mit ihm zuſammen in den Brunnen gefallen iſt, herausſpringt.

Aus dem 11. oder 12. Jahrhundert ſtammt ferner ein lateiniſches Gedicht, betitelt: Luparius, de lupo, pastore et monacho, nach J. Grimm vermutlich von Marbod verfaßt. Sein Inhalt iſt kurz folgender:

Der Wolf, welcher in die Gefangenſchaft des Schäfers geraten iſt, weiß ſich durch das Verſprechen, einen anderen Wolf als Bürgen ſeiner Wiederkehr zu ſtellen, einſtweilen zu befreien. Hierauf begegnet er einem Mönch, läßt ſich eine Platte ſcheeren und kommt ſo ſpäter zum Hirten zurück. Nun hat dieſer eine ſolche Ehrfurcht vor ſeinem heiligen Ausſehen, daß er ihn und ſeinen Bruder freigiebt. Aber beide fallen zum Danke ihrem großmütigen Erretter in ſeine Herde.

Die beiden Hauptdenkmäler der lateiniſchen Tierepik ſind in Flandern entſtanden. Das ältere davon mit dem Titel: Isengrimus im Süden entſprungen, fällt auch wahrſcheinlich noch ins 11. oder in den Anfang des 12. Jahrhunderts und beſteht aus 688 Verſen. Es zerfällt in zwei Abenteuer: das erſte iſt das bekannte von der Heilung des kranken Löwen durch Umlegen des abgezogenen Wolfsfelles, das zweite enthält eine Epiſode aus dem früheren Leben des Wolfes, das der Fuchs erzählt. Darnach machten einſt verſchiedene Tiere, unter

ihnen auch der Fuchs, eine Pilgerfahrt und rasteten unterwegs in einer Waldherberge. In mörderischer Absicht schleicht sich da der Wolf heran, wird aber durch des Fuchses listige Vorkehrungen abgeschreckt.

Das zweite, mehr aus dem Norden Flanderns stammende Gedicht, betitelt Reinardus, fällt zwischen die Jahre 1148 und 1160. Es ist dies ein Werk von viel reicherem und bunterem Inhalt, wie die vorher erwähnten, auch ist sein Umfang bedeutender: es enthält 6,600 Verse und wird in vier Bücher eingeteilt. Hier begegnen wir zuerst, wenn wir von Alcuins Fabel de lupo et gallo absehen, der Nennung eines Dichters. Wenigstens nennt ihn eine spätere Berliner Handschrift der Flores auctorum aus dem 14. Jahrhundert mit dem Namen Nivardus, was vielleicht aus Nidardus (Nithardus) entstellt ist; auch lautet jetzt der Titel: Isengrimus et Reinardus und enthält außer den beiden bekannten Abenteuern des älteren Isengrimus zuvor und hinterher noch eine Reihe anderer Abenteuer. Einige von diesen (im Ganzen 12) sind von Bruno dem Bären abgefaßt, und Grimmo der Eber liest sie am Hofe des Königs Rufanus vor. Fast alle drehen sich um ein Unheil Isengrims, das der Fuchs anstiftet, selten zieht er sich mit heiler Haut heraus; zuletzt findet er seinen Tod durch eine Herde wilder Schweine ohne Zuthun Reinhards.

Die Verfasser aller dieser Gedichte waren Geistliche, und sie dichteten nach der damaligen Sitte in lateinischen Versen. Das älteste und beliebteste Versmaß war der Hexameter; wir sehen ihn angewandt in dem ersten Tiersagenepos, das wir besitzen, in der Ekbasis und zwar findet sich noch außerdem der Endreim vor. Später wird die Form des Distichons beliebt, doch selten so, daß sich der Pentameter auf den Hexameter reimt. Vereinzelt kommen auch vierzeilige Strophen vor, deren Form sich dem deutschen Kirchenliede nähert; ebenso bedient man sich sechszeiliger paarweis reimender Verse. In ein eigentümliches Dilemma bringt die Dichter häufig die Nachahmung antiken meist heroischen Styls bei ganz verschiedenartigem Stoffe.

Was nun den Inhalt betrifft, so tritt in den ältesten lateinischen Tiergedichten, wie z. B. im Isengrimus die Figur

des Wolfes in den Vordergrund, sein Leben, Leiden und Tod bilden den Kern. Ja selbst in dem „Reinardus" betitelten Gedichte ist noch der Wolf die Hauptperson. Schon frühzeitig bemerken wir in den Tiergedichten einen satirischen Zug ausgeprägt, anfangs verschleiert, dann deutlicher. So finden sich im Reinardus persönliche und zeitgemäße Anspielungen und Ausfälle gegen Bischöfe und Äbte. Man fühlt die Beziehungen auf den großen weltgeschichtlichen Streit zwischen Reich und Kirche klar heraus. Eine große Verbitterung der Laienwelt gegen die Geistlichkeit macht sich geltend, und man spürt innerhalb des Mönchtums selbst den Zug der Reformation des alten Benediktinerordens durch den der Cisterzienser. Da die Verfasser selbst Geistliche sind, so liegt in dem Angriff gegen den eigenen Stand etwas Großartiges. Bald geißeln sie ihre eigenen inneren Mönchszustände, bald kehrt sich der Stachel nach außen gegen die Weltgeistlichkeit, bald fühlt man gehässige Eifersucht gegen den neuen Cisterzienserorden heraus und besonders gegen dessen Hauptvertreter Bernhard von Clairvaux. Mehr und deutlicher wie der Fuchs erscheint der Wolf im Mönchskleide, sicherlich wohl unter dem Banne jenes Bibelvergleichs vom Wolf im Schafskleide oder besser der Wolf im Hirtengewande, wenn nicht gar ein Geistlicher, der eigentlich ein Wolf ist.

Es hat auch nicht an politischen Deutungen gefehlt, und man hat zu den Tiernamen historische Persönlichkeiten zu Ende des 9. Jahrhunderts als Parallelen herangezogen. So hat Mone in dem Namen Rufanus (der Löwe) durch Buchstabenverstellung den König Arnulfus, in Isengrim einen bayrischen Grafen Isaricus, in Reinardus einen lothringischen Herzog Raginarius herausgelesen, der wirklich einmal in seiner Burg belagert ward, wie es Reineken drohte; ferner sollte der Esel Baldewîn ein flandrischer Graf Balduin I. sein. Auf Grund dieser Vermutungen hat man auch die Ausbildung der Tierepik auf den Ausgang des 9. Jahrhunderts verlegt. Im Reinardus dagegen finden sich deutliche Zeitanspielungen auf das 12. Jahrhundert. Was hätten auch die früheren Ereignisse so untergeordneter Art für die Nachahmer und Fortsetzer der Tiersage für einen Wert gehabt? Wir gehen also wohl nicht fehl, wenn wir die Anfänge der lateinischen Tierepik in das 10. und 11. Jahr-

hundert, das letzte derartige Gedicht aber um die Mitte des 12. setzen und ihre Heimat im alten Frankreich lokalisieren. Die drei Hauptdenkmäler dieser Gattung, die Ecbasis, der Isengrimus und Reinardus sind in Lothringen und Flandern zu Hause, Landschaften, in denen sich deutsche und französische Sprache um die Herrschaft stritten, oder besser gesagt, wo das deutsche Element im Rückzug war. Letzteres merkt man an einer gewissen Geringschätzung des Deutschen. Nach der Mitte des 12. Jahrhunderts tritt sogar das Tierepos in französischem Gewande auf. Um diese Zeit ging auch die Poesie aus den Händen der Geistlichen auf die Laien und zwar vorwiegend auf den Adelstand über. Und so einflußreich war diese Wandlung, daß auch die wenigen Geistlichen, die jetzt noch dichteten, sich der französischen Sprache bedienten. Das Hauptdenkmal dieser Epoche der Tierepik ist der Roman de Renard, eine Sammlung für sich selbständiger kleinerer Gedichte (sog. branches, d. h. Zweige, nämlich am Sagenbaum), die mehrere Verfasser hat und sich in Überarbeitungen von 1150 bis ins 14. Jahrhundert erstreckt. Widersprüche und Wiederholungen sind daher unvermeidlich. Ebenso weht in diesem französischen Renard ein anderer Geist; wenn auch noch die Satire gegen die Geistlichkeit zu verspüren ist, so ist sie doch zahmer und dürftiger, vermutlich, weil nicht mehr Geistliche die Verfasser sind. Ferner tritt nun der Fuchs in den Vordergrund und statt der Schärfe gegen die Geistlichkeit ist jetzt die Spitze gegen die Fäulnis des Hoflebens gerichtet. Kein Wunder, wenn hier der Fuchs als der aalglatte und gewandte Lügner, Schmeichler und Ränkeschmied den plumpen Wolf verdrängt. Und wie das lateinische Gedicht Isengrimus mit dem gewaltsamen Tode des Wolfes schloß, so endigt das französische Renart mit dem Tode und Begräbnis des vom Wolfe gefährlich verwundeten Fuchses, freilich nur mit dem erlogenen. Hierin zeigt der französische Roman Ähnlichkeit mit der Äsopischen Fabel, in der auch der Fuchs die Hauptperson ist und sicherlich ist dies kein Zufall. Daneben macht sich gar bald auch das Bestreben geltend, Allegorien oder Zeitanspielungen in Tierverkleidung zu behandeln, wie gegen Minoriten und Jakobiner, Templer und Johanniter.

Dies war aber der Untergang der Tierepik; im 16. Jahr-

hundert wurde der Stoff durch Übersetzung aus dem Niederdeutschen und Niederländischen nach Frankreich zurückgeführt, wo sie fast in Vergessenheit lag. Doch war sie dort nicht ganz erloschen, vielmehr von dort auch anderswohin verpflanzt worden. Und hier kommt besonders Deutschland in Betracht. Zuerst zwar hatte sich die französische Tiersage nach dem oberen hochdeutsch redenden Teile gewandt (ums 12. Jahrhundert), doch wollen wir zunächst von der jüngeren Rückwirkung auf niederdeutsches Gebiet (im 13. und 14. Jahrhundert) reden. Wieder bildet hier Flandern den heimischen Boden. Um die Mitte des 13. Jahrhunderts hat ein Flamländer Willem den Reinaert gedichtet, der zwar auf französischen Ursprung führt, aber in seinen ältesten Anfängen doch wieder in Flandern wurzelt. Dafür spricht schon die Wahl der durchweg flandrischen Lokalitäten oder der benachbarten deutschen. Auch eine Entlehnung aus der deutschen Heldensage ist bemerkenswert: der Name des aus der Dietrichsage bekannten Gotenkönigs Ermenrich, als ursprünglicher Besitzer eines fabelhaften Schatzes, von dem der Fuchs dem König vorschwindelt, wird genannt. Dieser Ermenrich hatte sich auch in Gent eingebürgert: er soll daselbst eine Burg gehabt haben. Das Werk Willems hat später noch eine Fortsetzung erfahren; es schließt mit dem Zweikampf Isengrims und Reinaerts, worin letzterer als Sieger hervorgeht; hinterher folgen noch allerlei Tugend- und Weisheitslehren des Dichters, resp. Fortsetzers des alten Reinaert von Willem. Vom Flämischen ward der Reinaert ins Holländische übertragen und kehrte dann wieder in einer französischen Übersetzung nach Frankreich zurück.

Im eigentlichen Deutschland, d. h. nicht auf dem Boden des alten Frankenreichs, dem späteren Frankreich und den angrenzenden französisch-deutschen Ländern Flandern und Lothringen war die Tiersage wohl auch schon frühe bekannt, aber zu einem größeren Epos war es nicht gekommen. Schon im 10. Jahrhundert, also noch früher als die Ecbasis, lassen sich Spuren vom Vorhandensein einzelner abgerundeten Tiergedichte nachweisen und in späteren, wie in den hochdeutschen von „Isengrins Not“ (1170) finden sich Hinweise auf ältere Zeiten, nämlich auf die Regierung Otto I. Es wird u. a. darin auch

eine Abtei Erstein erwähnt, und dies läßt auf das Vorhandensein eines älteren elsässischen, wahrscheinlich lateinischen Gedichtes schließen. Eine andere Spur aus dem 10. oder 11. Jahrhundert führt uns ins Baiernland. Sie stammt aus dem Munde eines Mönchs, Namens Fromut, der uns als Hauptträger der echt germanischen Tiersage den Bären, Wolf und Fuchs nennt und zwar ersteren als König. Doch das älteste echt deutsche Tiergedicht begegnet uns erst um 1170 in Heinrich des Gleißners: „Isengrims Not".

Heinrich der Glîchezâre (Glichesaere, Glichsenaere) d. i. Heuchler, war der Sprache nach kein Franke, sondern ein Alamanne (Elsässer). Obwohl ein fahrender Sänger, besaß er doch eine höhere Bildung. Zu seinen Quellen scheint er lateinische, deutsche und besonders französische Tiergedichte benutzt zu haben. Dies beweisen die Eigennamen, in denen man namentlich französische Bildungen und Umbildungen mit deutschen Endungen gewahrt. Nur wo die deutsche Urform noch lebendig war, hat er sie hergestellt: so nennt er den Fuchs Reinhart statt Renart, den Kater nicht Tibert, sondern Dieprecht u. a. Mitunter wagt er völlige Verdeutschung, z. B. Übelloch statt Malpertuis und Brevel statt Nobles. Das Gedicht zerfällt in 12 Abenteuer, von denen die vier ersten von Reinhart allein handeln; dann gewinnt er den Wolf zum Gefährten, der statt seiner zu Schaden kommt. Im weiteren Verlauf des Gedichtes ist von des Löwen Krankheit, von Reinharts Vorladung, der Schändung der Boten, der Heilung des Königs u. a. die Rede, so ziemlich übereinstimmend mit dem Inhalt des französischen Roman de Renart. Der Fuchs tritt hier schon ganz in den Vordergrund, und man empfindet trotz seiner Ränke und Missethaten mehr Sympathie für ihn, wie für den Wolf, der nur darauf aus war, seinen Kameraden zu mißbrauchen. Die List gilt als Waffe gegen die brutale Stärke, und es ist sehr bezeichnend, daß alle kleineren und schwächeren Tiere dem Fuchs als ihrem Anwalt folgen. Die Satire auf die Geistlichkeit tritt hinter der auf den Hof und sein Leben zurück. Die Krankheit des Königs, seine Heilung und schließliche Vergiftung bilden den Mittelpunkt des Gedichtes. Wie aber schon der Titel: „Isengrims Not" besagt, ist der Dichter außer der französischen

Quelle, noch einer anderen, älteren und zwar deutſchen Überlieferung gefolgt, in der nicht der Fuchs, ſondern der Wolf die Hauptperſon war. Leider beſitzen wir von Heinrich des Gleißners Gedicht nur Bruchſtücke und eine jüngere Umarbeitung; letztere hat beſonders an die Stelle der Reimproſa vollendetere Verſe und zum Teil auch neuere Ausdrücke geſetzt; ebenſo iſt der Titel umgeändert in: „Fuhs Reinhart“; auch in dieſer Umarbeitung iſt eine Lücke im ſechsten Abenteuer.

Danach nahm das Intereſſe für die Tierepik ab; trotz des ſcheinbar höfiſchen Inhalts erſchienen die Tiere als handelnde Perſonen zu unhöfiſch; vor allem aber ward die eigentliche Tierfabel Mode und verdrängte die Tierepik. Da ſind es denn zunächſt wieder lateiniſche Tiergedichte, wie z. B. der Poenitentiarius (um 1200), worin ſich Wolf, Fuchs und Eſel einander beichten. Die beiden erſteren abſolvieren ſich gegenſeitig von den ſchwerſten Verbrechen, der Eſel aber, der nur einen Strohhalm von eines Wanderers Schuh hinweggefreſſen, wird mit dem Tode beſtraft. Die Satire gegen die Geiſtlichkeit iſt unverkennbar. Ein anderes Gedicht Lupus monachus hat ſchon mehr Fabelcharakter und handelt vom Wolf als Klausner und Schafhirt. Andere ſind mehr in Äſopiſcher Manier und immer mehr macht ſich die Luſt zum Symboliſieren und Allegoriſieren, ſowie ein gewiſſer lehrhafter Ton geltend. Beeinflußt hierdurch war auch die Entwicklung der deutſchen Fabel, für die das Wort bispel, d. i. Erzählung aufkommt. An der Spitze der deutſchen Fabeldichter ſteht der Stricker, vermutlich ein Öſterreicher um 1250, deſſen Sammlung den Titel: „diu welt“ trägt. Und darnach folgen noch eine Reihe anderer Fabeldichter. So haben wir um 1320–40 von einem Predigermönch Bonerius eine Fabelſammlung unter dem Titel: „der edelstein“ und beſonders von Hugo von Trimberg, einem Bamberger Schulmeiſter, um 1300 ein Lehrgedicht mit Fabeln, betitelt der „Renner“. Faſt überall iſt Äſop das Muſter und auch in Schwänken und Novellen dieſer Zeit herrſcht die Äſopiſche Manier mit der üblichen Schlußmoral vor. Auch traten an die Stelle der Eigennamen meiſt die allgemeinen Benennungen, wie Wolf, Fuchs, Eſel und Kater. In einem alten, nicht bloß ſpezifiſch deutſchen Märchen

erſcheint der kleinſte aller Vögel, der Zaunkönig, als Beherrſcher der gefiederten Welt und daran knüpfen ſich eine Reihe von Vogelgeſprächen, die dem neuen König weiſe Ratſchläge erteilen. In den meiſten dieſer Tierfabeln zeigt ſich ein ſeltſames Gemiſch mit der epiſchen Tierſage; auch nehmen ſie zum Teil von ihr das Beſtreben an, ihren Schauplatz geographiſch zu lokaliſieren, wie im Renner von Braunſchweig und Weſel die Rede iſt. Im 15. Jahrhundert folgt auch, wie in der lateiniſchen Fabellitteratur auf die Poeſieform die Proſa, doch können wir dies hier nicht weiter verfolgen.

Während alſo der Orient vermöge der ihm eigenen Lehrhaftigkeit ſich beeilt hat, aus der Tierſage die Tierfabel zu entwickeln, finden wir bei der germaniſchen Tierſage anfänglich das ſatiriſche Element mehr harmlos vertreten, bis mit der Überwucherung des Dociertons in allen Litteraturzweigen ſich dieſer Ton auch in der deutſchen Tierfabel breit machte.

Es erübrigt uns noch, von dem Einfluß der Tierſage und Tierfabel auf die ſprichwörtlichen Redensarten und die bildende Kunſt zu reden.

Die Sprichwörter kleiden eine menſchliche Erfahrung in einen knappen Satz, aber auch hier finden wir, dem epiſchen Tone der Tierſage entſprechend, oft ein kurzes erzählendes Reſumé einer Tiergeſchichte, z. B. „wo nun usz?“ sprach der fuchs in der fallen oder „ein wolf was siech; dô er genas, er was ein wolf, „als er ê was“ und bei Seb. Franck: „die wort seindt guot“, sprach jener wolf, „aber ich komm ins dorf nit“ [1].

Schon im Mittelalter war die Sitte allgemein, Handſchriften mit Bildern zu illuſtrieren. So hat ſich eine Handſchrift zu Fulda aus dem 13. oder 14. Jahrhundert mit äſopiſcher Fabeln und ſatiriſchen Tiergedichten erhalten, die mit Miniaturbildern verſehen iſt. Aber auch Geräte und Wohngemächer, ja öffentliche Gebäude und Kirchen des germaniſchen wie romaniſchen Mittelalters zeigten mit Vorliebe Bilder aus der Tierſage oft mit ſatiriſcher Tendenz gegen die Geiſtlichkeit.

[1] Für das bekannte dictum von den ſauren Trauben ſagt man in Weſtfalen: „Se is mi to krumm“, — sach de voss, — „da sat de katte met 'ner wuorst omme bome“.

Man sah solche auch vielfach im Innern der Kirchen an den Wänden, Pfeilern und Chorstühlen, nachweislich oft von Geistlichen selbst oder doch mit deren Wissen und Willen angebracht gewissermaßen zur Selbstironisierung. Eine besonders beliebte Figur ist da der Wolf, namentlich als zerstreuter Schüler, indem er nichts sieht, hört und spricht als „Lamm", so im Chor des Freiburger Münsters an einem romanischen Kapitäl des 12. Jahrhunderts.

Ähnlich findet sich auch die Verwendung des Fuchses in Kirchen, wie in dem westfriesländischen Dorfe Oosterbierum. Dort sieht man an einem Balken den Fuchs in einer Kapuze abgemalt, wie er den Gänsen predigt. So soll auch nach Fischarts Beschreibung im Straßburger Münster, der Kanzel gegenüber an zwei Kapitälen die Bestattung des scheintoten Fuchses abgebildet gewesen sein vom Jahre 1298, die aber 1685, um Ärgernis zu verhüten, weggehauen ward. An dem einen Kapitäl war der Leichenzug dargestellt: voran Bruno der Bär mit Weihkessel und Weihwedel in den Händen, dann der Wolf mit dem Kreuz und der Hase mit der Kerze; dahinter die Bahre mit dem Fuchse, vom Eber und Bock getragen und darunter kauernd der Affe. Am anderen Kapitäl befand sich das Totenamt: am Altar steht der Hirsch mit dem Kelch und liest im Buche und dahinter der Esel, dem der Kater ein gleichfalls aufgeschlagenes Buch vorhält. In Breslau sieht man an einem großen Hause den Bären abgebildet, wie er anderen Tieren auf der Orgel vorspielt. Aber auch eine fortlaufende Reihe von Tierbildern findet sich z. B. aus Isengrims Not auf den Pfeilerfriesen in der Krypta des Basler Münsters. Ebenso enthält eine Stickerei auf einer Lübecker Altardecke etwa aus dem 14. Jahrhundert Bilder von Wolf und Fuchs. In Niederdeutschland tritt für Reinhart das Deminutiv Reineke und für Cuwaert (Hase, eigentlich „Memme") Lampe aus Lambrecht auf.

Um nun von dem niederdeutschen Reineke de vos zu reden, müssen wir auf das bekannte „Narrenschiff" des berühmten Humanisten und Rechtsgelehrten Sebastian Brant zu Basel und Straßburg zurückgehn, das zuerst 1494 erschien. In diesem merkwürdigen Gedichte drückt sich der verzweifelte Sar-

kasmus einer Zeit aus, der auf den Trümmern einer alten eine neue erbauen will: da erscheint alles Treiben der Menschen wie eine große Narretei, aber im streng biblischen Sinne, nach dem Weisheit und Gottesfurcht in Eins verschmelzen. Das Brantsche Narrenschiff ward sofort in die damalige Weltsprache, ins Lateinische, aber auch in mehrere Volkssprachen, wie ins Französische, Englische und Niederländische übersetzt. Auch eine niederdeutsche Übersetzung existierten schon um 1497 in Lübeck, wie Zarncke vermutet.

Ein Jahr darauf, 1498, erschien die erste Ausgabe des niederdeutschen Gedichtes: Reineke de vos. Dies legt die Vermutung nahe, daß die Bekanntschaft mit dem „Narrenschiff" die Bearbeitung der Tiersage veranlaßt habe; denn der Grundton von dem verkehrten Treiben in der Welt ist in beiden Gedichten derselbe, sowie die satirische Lehre von dem Sieg der Falschheit und Bosheit. So heißt es der Vorrede im Narrenschiff entsprechend, die da lautet: „hie findt man der welt ganzen louf", am Schlusse des Reineke: „hir steit vast in der werlde lôp".

Der Reineke vos ist nun freilich kein Original; er geht auf das flämische Gedicht Reinaert von Heinr. v. Alkmar zurück. Ja, dessen Name ist geradezu in die Vorrede des niederdeutschen Gedichtes übergegangen, aber auch offenbar nur infolge der wörtlichen Übersetzung aus dem Holländischen. George Rollenhagen nennt in seiner Vorrede zum Froschmeuseler als Verfasser Nicolaus Baumann, der zuerst im Dienste des Herzogs von Jülich, dann aber, von Neidern verdrängt, in denen des Herzogs von Mecklenburg gestanden habe und 1526 zu Rostock gestorben sei; ihm zufolge sei unter dem Bilde des Fuchses der neidische und verläumderische Kanzler des Herzogs von Jülich dargestellt. Aber die erste darauf bezügliche, übrigens dubiöse Nachricht fällt 100 Jahre nach Erscheinen des Gedichtes und das ganze Werk als Ausfluß einer persönlichen Rache anzusehen, ist mehr als unwahrscheinlich. Vielmehr ist nach Zarncke der niederdeutsche Übersetzer des Narrenschiffs (1497) Hermann Barckhusen wohl auch für den Verfasser resp. Bearbeiter des Reineke anzusehen. Die Spur der Übersetzung erkennt man deutlich an der Beibehaltung holländischer Namen, ja auch an

offenkundigen Mißverständiſſen des Originals. Außerdem fehlt es auch nicht an Abweichungen und Zuthaten, die wir bei der fragmentariſchen Erhaltung des holländiſchen Originals allerdings nicht genau nachweiſen können. Auch die Namen ſind zum Teil verändert, ſo heißt der Hahn: Henninke (bei Alkmar franzöſiſch Cautecleer d. h. Singhell), der Kater: Hinze ſtatt Tibert und der Haſe Lampe (vermutlich für Cuwaert?) Ebenſo iſt an den Örtlichkeiten geändert, um ſie den Niederdeutſchen heimiſcher zu machen, z. B. „von Poitrow an wente to Luneborch“. (Poetrau iſt ein Dorf im Lauenburgiſchen unweit Lüneburg). Ja Lupke d. i. Lübeck ſelbſt wird eingeführt, ſowie Slukup ein Grenzort im Lübeckiſchen, ebenſo Krummeſſe u. drgl.

Die Verbreitung dieſes niederdeutſchen Tiergedichtes war eine ganz außergewöhnliche; für uns hat aber nur die hochdeutſche Bearbeitung des 16. Jahrhunderts beſonderen Wert. Es war nämlich der letzte Sproß, den der uralte Baum der Tierſage getrieben hatte, aber ein lebenskräftiger bis in unſere Zeit, der die Wahrheit des Spruches beſtätigt, daß der Fuchs ein zähes Leben hat. Iſt gleich die neuhochdeutſche Bearbeitung des Michael Beuther, — ſo heißt der Verfaſſer, — eine vielfach ungeſchickte, ſo hat ſie doch den ſatiriſchen Charakter nicht verwiſcht. Noch mancherlei Umdichtungen und namentlich ſtrophiſche Neubildungen hat ſie dann im Laufe der Zeiten erfahren. Auch in den folgenden Jahrhunderten wirkte der Reineke Fuchs befruchtend auf die geſamte deutſche Litteratur. Luther lobte ihn als ein „werklich gedicht und lebendige contrafactur des hoflebens“. Andrerſeits trug er zur Wiederbelebung der Tierfabel bei, wie bei Burkard Waldis. Als beſonderen Ausfluß der Reineke-Dichtung kann man Rollenhagens Froſchmeuſeler zu Ende des 16. Jahrhunderts annehmen, eine Nachahmung der homeriſchen Batrachomyomachia. Ganz ſeinem Vorbilde, dem Reineke Fuchs gemäß, hat er in ſeinem Gedichte mehr den didaktiſchen, ſtellenweiſe auch ſatiriſchen Ton angeſchlagen. Auch flicht er Tiergeſchichten ein, die er aus anderen Quellen, wie die niederdeutſche, etwa aus mündlicher Überlieferung, geſchöpft hat. Ähnliche Tiergedichte wie der Froſchmeuſeler ſind noch Spangenbergs „Gansкönig“ (1607) worin mit reizvollem Gemiſch von Humor und Pedanterie ein Feſt-

gedicht zum Schmause einer Martinsgans verfaßt ist. Dahin gehört auch der 1617 erschienene „Eselkönig", worin der Esel zum Nachfolger des verstorbenen Löwen gemacht wird. Der Verfasser nennt sich pseudonym Adolf Rose v. Kreuzheim mit spöttischer Anspielung auf die Kabbalisterei des Geheimbundes der Rosenkreuzer. Das Werk ist offenbar durch Reineke Fuchs veranlaßt, aber in Prosa abgefaßt. Sonderbarerweise finden sich darin zum Teil andere Tiernamen, wie Grimbart für Löwe, Brummer für Bär, Leutsch für Wolf und Simpel für Esel; einige erinnern an Reineke Fuchs, wie Wacker (statt Wackerlos).

Von nun ab ruht die Tierdichtung wieder längere Zeit, bis 1794; da erscheint wieder eine neuere Bearbeitung, — von keinem Geringeren als Goethe. Der Dichterfürst versenkte sich in diese reizvolle Dichtgattung, um, wie er selbst sagt, darüber die leidigen Welthändel der Revolution zu vergessen; er wählte im Banne der homerischen Batrachomyomachie das antike Versmaaß des Hexameters, nach unserem Gefühl, nicht zum Vorteil des Ganzen. Wenn er auch die altertümliche Derbheit und Rohheit des Originals veredelte und verfeinerte, so verwischte er doch auch damit den naiven Ton und Charakter. Doch bleibt ihm unbestritten das große Verdienst, daß die Tiersage von nun an Gemeingut der deutschen Nation geworden ist. Ähnlich, wie die Gottschedsche Bearbeitung durch Illustrationen von Everdingen geziert wurde, erhielt die Goethesche Neuschöpfung erhöhten Reiz durch die mit unübertrefflicher Schalkheit ausgeführten Meisterbilder Kaulbachs; denn neben der naturgetreuen Auffassung der Tiercharaktere leuchtet der frappante Ausdruck der Menschheitstypen durch. Die Illustrierung war übrigens an und für sich nichts Neues; man findet sie vom 15. bis 17. Jahrhundert und schon die Bearbeitung Heinr. v. Alkmars war mit Holzschnitten geziert. Doch sind darin die Tiergestalten nicht so naturgetreu, sondern mehr symbolisch aufgefaßt; die Umrisse sind mehr verzogen, wie in der Heraldik, was besonders vom Löwen gilt.

Mit Goethes Reineke Fuchs schließt die Entwicklung der deutschen Tierdichtung ab, die ja eigentlich schon von der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts vom flämischen Reinaert an nur in Übersetzungen und Neubearbeitungen ihre Existenz fortgesetzt

hatte. Und so hat sich auch der Inhalt in unsere deutschen Volksmärchen gerettet. Von dem unverwüstlichen Wert und Reiz des Stoffes sagt Goethe selbst sehr treffend in einem Distichon:

„Vor Jahrhunderten hätte ein Dichter dieses gesungen?
Wie ist das möglich? Der Stoff ist ja von gestern und heut". —

VI.

Rezensionen.

1) E. von Sallwürk, Dr., Oberschulrat in Karlsruhe. Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha bei Behrend, 1890. Preis 50 Pf.

2) Dr. Hermann Schiller, Geh. Oberschulrat in Gießen. Pädagogische Seminare für das höhere Schulamt. Geschichte und Erfahrung. Leipzig bei O. R. Reisland. Preis 4 Mk.

Beide Herren Verfasser der vorliegenden Schriften streben in ihren Arbeiten einem Ziele zu: „In das Lehramt für die höheren Schulen sollen nur Männer berufen werden, welche außer ihrer fachwissenschaftlichen Bildung eine ebenso tüchtige theoretische pädagogische Bildung als praktische Schulung besitzen". „Die Arbeit der pädagogischen Seminarien muß mit Hilfe der pädagogischen Theorie und Klarheit und nach festen Punkten der pädagogischen Praxis ringen: ihrer vereinten Thätigkeit wird es gelingen, von der Herrschaft des Zufalls und der Routine die Praxis der höheren Schulen allmählich zu befreien und feste Richtungslinien zu ziehen, wo jetzt nur verworrene und sich kommende und kreuzende Pfade zu erkennen sind". „Die Berufsbildung der Lehrer für die höheren Schulen scheint ganz und gar vernachlässigt, und ich sehe darin eine der Ursachen für die steigende Unzufriedenheit des Publikums mit den Leistungen und der ganzen Wirksamkeit dieser Schulen". „Unsere Schulen ermangeln der Erzieher, und so lange das nicht erkannt und gebessert ist, wird mancher junge Mann, der in der Pflege der Wissenschaft glücklich sein konnte, in der Schule seinen Beruf verfehlen". „Erst wenn es gelungen sein wird, der Pädagogik einen eigenen Herd zu bereiten, nachdem sie bisher am akademischen Herd als Aschenbrödel gesessen und nur in den Volksschullehrerseminaren ein allzu bescheidenes Unterkommen gefunden hat, dann erst kann sich ein pädagogisches Standesgefühl bilden, in welchem alle diejenigen geeinigt sein werden, denen die Erziehung der jungen Nation anvertraut ist. Dann wird es auch eine pädagogische Meinung in Deutschland geben, welche in der Entscheidung der wichtigsten Bildungsfragen nicht mehr wird umgangen werden können".

Dr. von Sallwürk erklärt nun im ersten Teile: „Universität und Pädagogik“ letztere als eine „Kunstlehre“, „die auf der Universität die nämlichen Ansprüche geltend machen darf, welche die Medizin für ihre Kliniken, die naturwissenschaftlichen Fächer für ihre Laboratorien durchgesetzt haben, und damit erst wäre ihrer praktischen Seite Genüge gethan“. — Leider sind noch sehr viele Gymnasiallehrer in dem Wahne befangen, „daß der wesentlichste Stoff, den unsere höheren Schulen verarbeiten, seine bildende Kraft zu entwickeln fähig sei, ohne alle methodische Kunst“. Daher der Ruf: „für die Berufsvorbereitung der Lehrer höherer Schulen sind nur tüchtige Fachkenntnisse erforderlich“.

Im zweiten Teile: „Der pädagogische Stand“ will der Verfasser der Universität die wissenschaftliche Betrachtung pädagogischer Materien auf allen Fachgebieten, welche in das der Pädagogik eingreifen, überlassen; aber von der Berufsvorbildung der Lehrer muß sie ganz und gar entbunden werden“. Für diese verlangt der Verfasser besondere Anstalten, Seminarien, die der Praxis des Schulgetriebes näher gerückt sind. — Die Volksschulseminare haben das Beste und Brauchbarste, was das pädagogische Denken und Arbeiten gezeitigt hat, fleißig eingesammelt, systematisch zusammengestellt, in der Probe der Praxis geläutert und so auf jüngere Generationen der Lehrer übertragen, die es dann im Lande nutzbar gemacht haben“. Da aber die höheren Schulen die Gemeinsamkeit der pädagogischen Interessen mit der Volksschule abgelehnt haben, — so hat auch die Volksschule zu wenig Beachtung den Lehren der pädagogischen Wissenschaft geschenkt, — es fehlt daher auch dem Volksschullehrerseminar noch an der rechten pädagogischen Nahrung. Vor allem zeigt es sich unfähig, sich selbst Nachwuchs zu erziehen. Der Verfasser beklagt dann weiter, daß die Besetzung der Seminarlehrerstellen und die Ernennung von Seminardirektoren in der allerleichtesten Weise geschähe, jeder wissenschaftliche gebildete Mann ohne jede pädagogische Berufsbildung glaubt sich zur Verwaltung eines solchen Amtes befähigt — daher die Gehässigkeit so vieler Gymnasiallehrer gegen die Männer, die eine Berufsbildung für das Lehramt fordern.

Den Schulaufsichtsbeamten, denen das gesichertste pädagogische Wissen innewohnen müßte; „denn wer die Arbeit eines anderen zu prüfen und zu bessern hat, muß selbst am vertrautesten mit derselben sein“, — fehlt es nicht nur an pädagogischer Theorie, sondern auch an jeder Praxis im Unterrichte, — daher giebt es keinen geachteten Lehrerstand, daher fehlt dem Lehrerstande aller innere Zusammenhalt, daher giebt es unter den Lehrern kein festgegründetes Standesgefühl, — daher bekämpfen sich die Mitglieder keines Standes so grundsätzlich und schonungslos vor aller Welt, wie dies die Lehrer thun“. Das ist eine bittere Wahrheit. Der dritte Teil, über die „pädagogische Lehre“ zeigt zuerst in meisterhafter Weise den Unterschied zwischen „Wissenschaft und Kunstlehre“, hierauf weist der Verfasser nach, daß es sich darum handelt, den Pädagogen aus der Lehrstellung, in welcher er sich noch heute befindet, herauszuheben zu einem bestimmenden Einfluß in allen Fragen der öffentlichen Bildung.

Im letzten Teile beantwortet der Verfasser die Kernfrage: „Wie soll das pädagogische Staatsseminar eingerichtet werden, daß es seine Aufgabe lösen kann".

Diese Schrift aus der Feder eines so bewährten und tüchtigen Schulmannes, den die deutsche Lehrerwelt zu ihren besten Führern zählt, sei hiermit allen Freunden der Schule von ganzem Herzen empfohlen.

Der Verfasser der zweiten Schrift, allen Lesern dieser Blätter als ein erfahrener und bewährter Schulmann bekannt, tritt auch mit aller Energie für die Errichtung pädagogischer Seminarien in Verbindung mit höheren Lehranstalten ein.

Im ersten Teile giebt der Herr Verfasser eine Geschichte der Seminarien 1) nach der Universitätszeit, 2) Seminarien in Verbindung mit der Universität.

Diese mit Meisterhand geschriebene Geschichte der Seminarien zeigt einmal, daß überall gefordert wird: theoretische Unterweisung, die Kenntnisnahme eines vorbildlichen Schulorganismus und eigene wohlgeleitete Unterrichtsversuche. Diese drei Forderungen werden nun eingehend auf Grund der gesammelten Erfahrung beleuchtet und die Lösung durch praktische Vorschläge zu lösen gesucht. Die ganze Arbeit (168 Seiten) ist so überzeugend geschrieben, daß alle Gegner einer Berufsvorbildung für das höhere Lehramt verstummen müssen. Erst wenn die Lehrer der höheren Schulen wirkliche Erzieher unserer Jugend sind, werden die Klagen der Eltern über Überbürdung und Mißerfolge der Arbeit in den höheren Schulen verstummen. Das Werk sei allen Lehrern zum Studium warm empfohlen. B.

3) J. Böhm. Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zunächst für Seminaristen und angehende Lehrer. München, Verlag von R. Oldenbourg. 1891.

Der Herr Verfasser ist der deutschen Lehrerwelt durch sein größeres Werk „Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre", 2 Bände, als ein tüchtiger und bewährter Schulmann bekannt, der aus der Praxis für die Praxis schreibt.

Auf vielfachen und oft wiederholten Wunsch aus allen Kreisen der Lehrer und der Lernenden hat sich der Verfasser entschlossen, seinem umfänglichen Lehrbuch einen Leitfaden an die Seite zu setzen.

Dies Buch ist aber ein Leitfaden in der besten Bedeutung des Wortes, die induktive Behandlungsweise hat der Verfasser überall beibehalten, die Darstellungsform ist eine so übersichtliche, so klar gegliederte, daß das Studium des Buches nicht ermüdet, sondern das Interesse fördert und belebt.

Die tüchtigsten Seminarlehrer in Bayern, ich nenne nur die Namen: Brixle in Freising, Königsbauer in Lauingen, Geistesbeck und Domolet in Speyer, Fuß in Altdorf, Huß in Bamberg, Will in Schwabach — haben mit großem Fleiß und Sachkenntnis die einzelnen Unterrichtsfächer bearbeitet. Hier wird dem Seminaristen und dem angehenden Lehrer ein ganz vorzügliches Lehrbuch geboten. B.

Digitized by Google

4) Dr. Bernhard Rogge, Königl. Hofprediger in Potsdam. Das Buch von den preußischen Königen. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1891.

Unser vielgeliebter Kaiser Wilhelm II. sagte vor ungefähr zwei Jahren zu den Vertretern der Göttinger Hochschule: „Die alten Völker kennen zu lernen, sei wohl schön, aber für unsere deutschen Sitten und zum Verständnis der Fragen der Gegenwart sei höchst nötig, daß wir die neuere und neueste Geschichte unseres eigenen Volkes von Grund aus verständen". Diese Worte sind auf fruchtbaren Boden gefallen. Der Verleger dieses Werkes richtet an den Verfasser die Aufforderung, das Leben und Wirken der preußischen Könige in zusammenhängender Darstellung zu schildern, und zwar in einer Form, die geeignet wäre, nicht bloß den Geschichtsunterricht zu beleben, sondern auch in weiteren Kreisen des Volkes das Verständnis für den deutsch-nationalen Beruf des preußischen Königtums zu fördern.

Und in der That, der Verfasser hat seine Aufgabe in einer wahrhaft meisterhaften Weise gelöst. Ein Buch, das kein Geschichtslehrer an höheren und niederen Schulen unbefriedigt zur Seite legen wird. Die Darstellungen sind so fesselnd, so packend und interessant, daß der Jüngling und der Greis sich zu dem Studium dieser Arbeit hingezogen fühlt. Es ist ein wahres Familienbuch, die Kinder und die Erwachsenen lauschen mit der gespanntesten Aufmerksamkeit den Worten des Vorlesers aus diesem Buch.

Neben den leuchtenden Hohenzollerntugenden der Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit, der Arbeitsfreudigkeit und strengen Zucht sind auch, wo die geschichtliche Wahrhaftigkeit es erfordert, die Schatten, durch welche diese Tugenden hier und da verdunkelt worden sind, nicht unerwähnt geblieben.

Wir empfehlen dies in wahrhaft patriotischem Geiste abgefaßte Werk nicht nur allen Geschichtslehrern, sondern auch der heranwachsenden Jugend zum Studium von ganzem Herzen. B.

5) Erzählungen aus der Weltgeschichte, für den Gebrauch von Mittelschulen bearbeitet von F. Hoffmeyer und W. Hering. Teil I und II. Hannover. Helwigsche Verlagsbuchhandlung.

Die erste Ausgabe, die für wenig geteilte Mittelschulen bearbeitet war, hat die Anerkennung von vielen Schulmännern gefunden; diese erweiterte Ausgabe kann als ein sehr brauchbares Lesebuch für gegliederte Bürger- und Mittelschulen sehr empfohlen werden. B.

6) Schulphysik. Methodisches Lehr- und Übungsbuch in zwei getrennten Lehrstufen von Dr. K. Sumpf. Vierte verbesserte Auflage. Preis 4.50 Mk. Verlag von August Lax, Hildesheim. 1891.

Unter allen Lehrbüchern für Physik nimmt Sumpfs Schulphysik unstreitig die erste Stelle ein. Jedes weitere Wort der Empfehlung halten wir für überflüssig. B.

7) Der Unterricht in der analytiſchen Geometrie. Für Lehrer und zum Selbſtunterricht von Dr. W. Krumme, Direktor der Ober-Realſchule zu Braunſchweig. Verlag von Otto Salle, Braunſchweig.

Der in dieſem Buche eingeſchlagene Gang des Unterrichts in der analytiſchen Geometrie unterſcheidet ſich von dem meiſt üblichen hauptſächlich dadurch, daß hier der Lehrſtoff nach Stufen abgegrenzt iſt und daß der ſyſtematiſch geordnete Übungsſtoff in engſter Beziehung zum Lehrſtoffe ſteht. Da die Einführung der analytiſchen Geometrie gewöhnlich großen Schwierigkeiten begegnet, hat der Verfaſſer den Stoff in drei Stufen gegliedert. Die Einführung durch Anſchluß an Bekanntes, durch Veranſchaulichung, durch verſchiedenartige Anwendung des Gelernten ſoll die erſte Stufe übernehmen.

Das Schwergewicht des geſamten Unterrichts iſt auf die Übungen gelegt. Faſt alle Aufgaben ſind vollſtändig gelöſt.

Das Buch iſt ein vortrefflicher Führer für den Lehrer und beim Selbſtunterrichte.

8) Die ebene Trigonometrie und die Ganiometrie. Praktiſches Unterrichtsbuch für den Selbſtunterricht, ſowie zum Gebrauch an Bau-, Real- und Fortbildungsſchulen bearbeitet von C. Otto, Gewerbeſchullehrer a. D. und H. Dieſener, Architekt. Verlag von Ludw. Hoſſtetter, Halle a. S.

Die Darſtellung iſt möglichſt einfach. Eine große Zahl von praktiſchen Übungsaufgaben iſt vollſtändig gelöſt. Das Buch iſt für den Selbſtunterricht beſonders geeignet. B.

9) Dr. H. Schmidt-Rimpler. Die Schulkurzſichtigkeit und ihre Bekämpfung. Bearbeitet auf Grund von Schuluntersuchungen, die im Auftrage des königl. preuß. Miniſteriums für geiſtliche, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten angeſtellt wurden. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann.

Auf Veranlaſſung Seiner Excellenz des Herrn Miniſters von Goßler hat der Geh. Medizinalrat und ord. Profeſſor der Augenheilkunde an der Univerſität Göttingen die Ergebniſſe ſeiner Schuluntersuchungen zuſammengeſtellt und in dieſem Werke veröffentlicht. — Dieſe Arbeit bringt vieles Neue, iſt mit einer Sachkenntnis geſchrieben, ſo daß dieſelbe von jedem Schulmann nicht nur mit Freuden zu begrüßen, ſondern auch ſtudiert werden muß. Ganz beſonders bietet der zweite Teil, die Bekämpfung der Schulkurzſichtigkeit ſo viel Lehrreiches, ſo beſtimmte Belehrungen über die Mittel und Wege dieſem Übel zu begegnen, daß wir uns gezwungen fühlen, dieſes Werk allen Schulleitern, den Schulbehörden, den Lehrerbibliotheken zur Anſchaffung von ganzem Herzen zu empfehlen. B.

10) Friedrich Junge. Naturgeſchichte II. Die Kulturweſen der deutſchen Heimat nebſt ihren Freunden und Feinden, eine Lebensgemeinſchaft um den Menſchen. I. Die Pflanzenwelt. Kiel und Leipzig. Verlag von Lipſius & Tiſcher. 1891. (371 Seiten. Preis 3 Mk.

Mit großer Spannung hat die deutsche Lehrerschaft dem Erscheinen dieses Buches entgegen gesehen. Der Verfasser, welcher durch seine Schrift „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ in der deutschen Lehrerwelt rühmlich bekannt ist, führt uns in diesem zweiten Bande in die Naturwerkstätte. Jeder Lehrer, der die erste Arbeit von dem Herrn Verfasser gelesen hat, greift ohne jegliche Empfehlung auch zu diesem Buche, und aus diesem Grunde wollen wir nur kurz auf die ganz vortreffliche Arbeit hinweisen. Beobachtungen bilden die Grundlage aller Naturkenntnis, sowohl für Erwachsene als für Kinder, für den gelehrten Naturforscher, wie für den Laien. Und in der That, der Herr Verfasser hat den ganzen Unterricht auf Beobachtungen, die von den Schülern selbst gemacht und an den zur Betrachtung ausgewählten Pflanzenindividuen in den einzelnen Entwicklungsstadien fortgesetzt werden, gegründet.

Der Inhalt des Buches ist so reichlich, so ausgewählt, so wissenschaftlich bearbeitet, daß sowohl der Lehrer der höheren Schule, als auch der Lehrer in der einfachsten Dorfschule zu seinen Vorbereitungen in den naturgeschichtlichen Unterricht, als auch für seine eigenen Studien hier eine reiche Fundgrube findet. Wir sagen dem Herrn Verfasser für diese Arbeit unsern besten Dank. B.

11) R. Wäber. Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik, mit besonderer Berücksichtigung der Kulturpflanzen. Mit 240 Abbildungen in Text und 24 Tafeln in Farben. Druck von Flinzer. Dritte, durchgesehene Aufl. Verlag von Ferdinand Hirt. Breslau. 1891.

Wir haben bereits unsere Leser auf diese vorzügliche Arbeit bei dem Erscheinen der ersten und zweiten Auflage empfehlend aufmerksam gemacht. Möge diese neue Auflage sich neue Freunde erwerben und Eingang in viele Schulen finden. B.

12) Pauft, Seminarlehrer. Tierkunde. Eine synthetische Darstellung des Tierreichs. Mit 202 in den Text gedruckten Abbildungen. 3. Auflage. Verlag von Ferdinand Hirt. Breslau. 1891.

Diese Arbeit fand sofort bei dem Erscheinen der ersten Auflage die Anerkennung der Fachgenossen. Diese vorliegende dritte Ausgabe hat nach Auswahl und Anordnung keine Veränderung erfahren, dahingegen ist bei der Behandlung der Vertreter der einzelnen Tiergruppen die Beschreibung der einzelnen Teile des Tierkörpers in die engste Beziehung zur Lebensweise gesetzt worden. Die Ausstattung des Buches ist eine ganz vorzügliche. Wir empfehlen diese Arbeit. B.

13) J. Baumanns Naturgeschichte für den Schulgebrauch. Dreizehnte verbesserte Auflage von Dr. Heinrich Reichenbach. Mit über 200 in den Text eingedruckten Abbildungen. Frankfurt a. M. J. D. Sauerländers Verlag. 1890.

Ein altbewährtes Schulbuch, die erste Auflage erschien 1838. Der Herr Dr. Reichenbach hat das Brauchbare und Wertvolle festgehalten, dabei aber hat derselbe mit großem Geschick stets den Fortschritten der Neuzeit auf diesem Unterrichtsgebiete Rechnung getragen. B.

14) Turnübungen für mehrklassige Knabenschulen. Im Auftrage des Hannoverschen Orts-Turnlehrer-Vereins bearbeitet von K. H. Quietmeyer. Hannover. 1890. Norddeutsche Verlagsanstalt von O. Goedel.

Das ist ein Büchlein, welches aus der Praxis hervorgegangen und praktisch erprobt worden ist. Die Turnsprache schließt sich der von Wassmannsdorff geschaffenen an. Überall ist der Fortschritt von leichteren zu schwereren Übungen und die Übersichtlichkeit des Turnstoffes erkennbar. Das Büchlein ist ein sicherer Wegweiser für die planmäßige Ausbildung des Körpers der Zöglinge.

15) Wegweiser für Naturaliensammler. Eine Anleitung zum Sammeln und Konservieren von Tieren, Pflanzen und Mineralien jeder Art, sowie zur rationellen Anlage und Pflege von Terrarien, Aquarien, Volièren u. s. w. von Joh. Max Hinterwaldner, k. k. Gymnasial-Professor und Bezirks-Schulinspektor. Wien, 1889. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn.

Der Wegweiser ist ein stattliches Buch von mehr als 40 Bogen. Er ist zunächst für den angehenden fachmännischen Privatsammler und für die Lehrer bestimmt, dann soll er aber auch dazu beitragen, das Verständnis, das Interesse für Naturobjekte, für die Naturgeschichte in Haus und Familie zu fördern.

Die Lust eines eifrigen Sammlers erlahmt zuweilen, weil er über manches ihn interessierendes Gebiet von seinem Hilfsbuche keine Auskunft bekommt, oder ratlos vor mancher Arbeit steht, welche sich für den Sammler ergiebt, dem begegnet der Wegweiser durch ausführliche Auskunft über alle einschlägigen Gebiete, insbesondere auch über die Selbstanfertigung der meisten notwendigen Arbeiten, selbst über alle sich im Gebrauche befindlichen Konservierungsmittel, Kitte u. dergl. wird der Leser eingehend belehrt. Durch ein sorgfältiges Register wird er zu einem bequemen Nachschlagebuche, dazu ist er reich mit Holzschnitten ausgestattet. Dem Verfasser gebührt für seine gründliche, mühevolle Arbeit der Dank aller Naturfreunde. Das Buch verdient die wärmste Empfehlung. St.

Berichtigung.

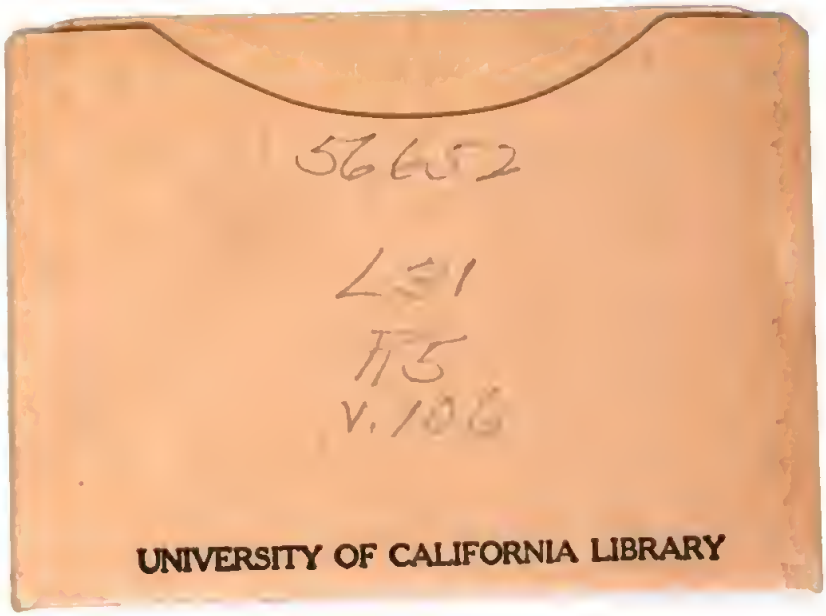
In dem V. Hefte dieses Jahrgangs ist in dem Aufsatze des Herrn Richard Köhler über Religionsunterricht auf S. 395, Zeile 1—3 eine höchst sinnstörende Verstellung der Worte vorgekommen.

Die drei betreffenden Zeilen müssen lauten:

„Da uns ferner die Lehre des Erlösers in den Evangelien reiner und unmittelbarer entgegentritt als in den Bekenntnisschriften, ist die Bibel jedenfalls geeigneter, sowohl vor Freigeisterei, wie vor Fanatismus zu wahren, u. s. w."

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

YB 23872


56652

L51
H5
v.106

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google